



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΝΕΟΤΕΡΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΙΣΤΟΡΙΑ:**

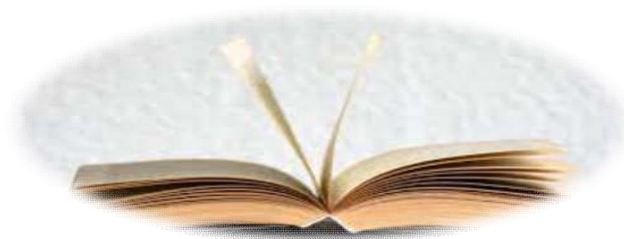
**ΝΕΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ»**

**ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ**

**ΤΗΣ ΕΛΕΝΗΣ ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΥ**

**(Α.Μ.:1012201903015)**

**Θέμα: «Αξιολόγηση και ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τύποι, μορφές και κριτήρια αξιολόγησης της ιστορικής εκπαίδευσης και της συμβολής της στην ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο»**



**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ιωάννα-Σουλτάνα Κοτσώρη**

**Συνεπιβλέπων Καθηγητής: Ιάκωβος Μιχαηλίδης**

**Συνεπιβλέπων Καθηγητής: Θανάσης Χρήστου**

**ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2021**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

|               |   |
|---------------|---|
| Πρόλογος..... | 4 |
| Εισαγωγή..... | 6 |

### Α΄ Κεφάλαιο

|  |    |
|--|----|
| Θεωρίες μάθησης και διδασκαλία της ιστορίας.....               | 9  |
| 1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της μάθησης .....                | 9  |
| 1.2. Θεωρίες μάθησης.....                                      | 10 |
| 1.2.1. Συμπεριφορισμός.....                                    | 11 |
| 1.2.2. Γνωστικές θεωρίες .....                                 | 13 |
| 1.2.2.1. Εποικοδομητισμός.....                                 | 15 |
| 1.2.3. Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης.....              | 17 |
| 1.2.3.1. Κοινωνικός εποικοδομητισμός .....                     | 17 |
| 1.2.3.2. Θεωρία της εγκαθιδρυμένης μάθησης.....                | 18 |
| 1.2.3.3. Θεωρία της κατανεμημένης γνώσης .....                 | 19 |
| 1.2.3.4. Θεωρία της δραστηριότητας.....                        | 20 |
| 1.3. Ορισμός ιστορίας.....                                     | 21 |
| 1.4. Η ιστορία ως σχολικό μάθημα στην Ελλάδα .....             | 21 |
| 1.5. Η διδασκαλία της ιστορίας στην τάξη και ο σκοπός της..... | 22 |

### Β΄ Κεφάλαιο

|   |    |
|---|----|
| Αξιολόγηση εκπαιδευτικής διαδικασίας.....                   | 24 |
| 2.1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....                        | 24 |
| 2.2. Νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγηση .....     | 30 |
| 2.3. Μορφές αξιολόγησης .....                               | 32 |
| 2.4. Άλλες διακρίσεις και όροι της αξιολόγησης .....        | 33 |
| 2.5. Βασικές αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....       | 34 |
| 2.6. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης .....                     | 35 |
| 2.6.1. Πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της αξιολόγησης ..... | 35 |
| 2.7. Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του μαθητή.....      | 36 |
| 2.8. Τεχνικές (κριτήρια) αξιολόγησης.....                   | 38 |
| 2.8.1. Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης.....               | 39 |
| 2.8.1.1. Παρατήρηση.....                                    | 39 |

|   |    |
|---|----|
| 2.8.1.2. Γραπτές δοκιμασίες.....                              | 40 |
| 2.8.1.3. Προφορικές εξετάσεις.....                            | 42 |
| 2.8.1.4. Εργασίες στο σπίτι .....                             | 44 |
| 2.8.1.5. Τεστ .....   | 44 |
| 2.8.2. Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης .....                | 45 |
| 2.8.2.1. Σύνθετες δημιουργικές εργασίες.....                  | 45 |
| 2.8.2.2. Φάκελος Μαθητή .....                                 | 47 |
| 2.8.2.3. Ετεροαξιολόγηση .....                                | 48 |
| 2.8.2.4. Αυτοαξιολόγηση .....                                 | 49 |
| 2.8.2.5. Ρουμπρίκες .....                                     | 50 |
| 2.8.2.6. Παιδαγωγικό ημερολόγιο.....                          | 52 |
| 2.9. Μέσα έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης.....     | 52 |
| 2.9.1. Ποσοτική απόδοση επίδοσης: βαθμολογία.....             | 52 |
| 2.9.2. Ποιοτική απόδοση επίδοσης: περιγραφική αξιολόγηση..... | 54 |

### **Γ' Κεφάλαιο**

|  |    |
|--|----|
| Αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας.....  | 56 |
| 3.1. Το μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο .....   | 56 |
| 3.2. Διδακτικές προσεγγίσεις της ιστορίας .....  | 59 |
| 3.3 Πρακτικές αξιολόγησης στο μάθημα της ιστορίας.....   | 60 |
| 3.4. Επιστημολογικές θεωρίες μάθησης σχετικά με το μάθημα της ιστορίας και τις<br>νοητικές δεξιότητες..... | 62 |
| 3.4.1. Εμπειρική επιστημολογική θεωρία.....  | 62 |
| 3.4.2. Νοητιστική επιστημολογική θεωρία.....   | 62 |
| 3.4.3. Κοινωνικόκατασκευαστική επιστημολογική θεωρία.....  | 63 |

### **Δ' Κεφάλαιο**

|  |    |
|--|----|
| Εναλλακτικές και σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και<br>αξιολόγησης στην ιστορία..... | 65 |
| 4.1. Ιστορία και λογοτεχνία .....  | 65 |
| 4.2. Ιστορία και τέχνη.....  | 67 |
| 4.3. Δραματοποίηση και εκπαίδευση .....  | 70 |
| 4.4. Πολυμέσα και ιστορία .....  | 74 |

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| Επίλογος.....               | 77 |
| Πηγές και Βιβλιογραφία..... | 79 |
| Παράρτημα.....              | 93 |
| Περίληψη .....              | 94 |

## Πρόλογος

Η παρούσα διατριβή μεταπτυχιακής ειδίκευσης διαπραγματεύεται την αξιολόγηση της ιστορικής εκπαίδευσης στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η θέση του μαθήματος της ιστορίας είναι κάτι που συνεχίζει να παρακινεί όλους όσους συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Η σπουδαιότητα που έχει η ιστορική γνώση στην απόκτηση ιστορικής σκέψης και συνείδησης, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη διατήρηση πολιτισμικής ιδιαιτερότητας όλων των λαών, την καθιστά ιδιαίτερος απαραίτητη στο σχολικό πρόγραμμα.

Ως μάθημα ενταγμένο στο σχολικό πλαίσιο κοινωνικοποιεί τους μαθητές και καλλιεργεί τον σεβασμό ανάμεσα στους λαούς. Πολλές είναι ωστόσο οι απόψεις που αντιπαραβάλλονται αναφορικά με το πώς πρέπει να διδάσκεται και στη συνέχεια να αξιολογείται η παρεχόμενη γνώση. Η διδασκαλία και η αξιολόγηση βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης, καθώς η αξιολόγηση συνιστά *«προσδιοριστικό παράγοντα του συνολικού χαρακτήρα της διδασκαλίας»*<sup>1</sup>.

Για να μπορεί μια αξιολόγηση να θεωρηθεί επιτυχημένη και καινοτόμα πρέπει να είμαστε έτοιμοι να προσδιορίσουμε εκ νέου τη διδασκαλία μας. Καλό θα ήταν, επίσης, να απέχει από την απόλυτη κυριαρχία των καθιερωμένων συστημάτων αξιολόγησης που επιφορτίζουν τον μαθητή με άσκοπο εξεταστικό άγχος.

Τεχνικές αξιολόγησης, που εξυπηρετούν την οικοδόμηση της ιστορικής συνείδησης και ταυτόχρονα αναδεικνύουν κλίσεις, δυνατότητες, ταλέντα των μαθητών και καλλιεργούν νοητικές ικανότητες όπως κριτική ανάλυση και στοχαστική επεξεργασία του παρεχόμενου διδακτικού υλικού, αξίζει να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός με τις κατάλληλες κατευθυντήριες οδηγίες μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης μέσω εναλλακτικών διερευνητικών διαδικασιών διδασκαλίας και αξιολόγησης. Για να επιτευχθεί, όμως, η αναδιαμόρφωση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει συνεχή επιμόρφωση καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Μόνο έτσι θα μπορέσει να αφήσει πίσω του τις παρωχημένες εκπαιδευτικές τεχνικές. Αυτό δε σημαίνει πως πρέπει να γίνει απαξίωση των παραδοσιακών και παγιωμένων μορφών αξιολόγησης, αλλά να γίνει συνδυαστική χρήση αυτών. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα κρίνει ποια τεχνική να χρησιμοποιήσει και σε

---

<sup>1</sup> Ε. Λαζαράκου, *Αξιολόγηση στο μάθημα της ιστορίας*, Αθήνα 2011, σ. 9

ποια περίπτωση. Ας μην ξεχνάμε, άλλωστε, πως και πολλές από τις εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας και αξιολόγησης παρουσιάζουν διάφορους περιορισμούς και αδυναμίες.

Σε κάθε περίπτωση αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι πως κάθε μορφή διδασκαλίας και αξιολόγησης θα πρέπει να έχει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, τα ατομικά του χαρακτηριστικά, την αντιληπτική του ικανότητα, τον ρυθμό και το στυλ της μάθησής του, τα κίνητρα, τις ανάγκες του και την προσπάθειά του<sup>2</sup>.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα εκείνα τα άτομα που συνέβαλαν στο να πραγματοποιηθεί η παρούσα εργασία. Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου για τη γόνιμη κριτική της και την καθοδήγησή της. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Χρήστου για την συμβολή του καθόλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Έπειτα, θέλω να πω ένα τεράστιο ευχαριστώ στην οικογένειά μου που χωρίς τη στήριξή της δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα μελέτη.

---

<sup>2</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 16

## Εισαγωγή

Η ιστορία αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο που απασχολεί και απασχολούσε ιδιαίτερα όλους εκείνους που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Το μάθημα αυτό σε όλα τα στάδια εκπαίδευσης του ανθρώπου θεωρείται αναγκαίο στη διαμόρφωση των αντιλήψεών του.

Ως σχολικό μάθημα αποτελεί εφαλτήριο στη δημιουργία ενός πλαισίου για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και τον σεβασμό στις διαφορετικές πεποιθήσεις του κάθε λαού. Στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, ο γενικός σκοπός της ιστορίας και της διδασκαλίας της στο δημοτικό σχολείο είναι *«η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά στην κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της ιστορίας, ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται με τη ζωή του»<sup>3</sup>.*

Για την πραγμάτωση όλων των παραπάνω στόχων, που συνοψίζονται στο πρόγραμμα σπουδών, λαμβάνονται υπόψη οι αρχές μάθησης που αφορούν στη διαδικασία απόκτησης γνώσης. Πολλοί είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν το μάθημα της ιστορίας με αδιαφορία καθώς αδυνατούν να συμμετέχουν ενεργά σε πρακτικές του μαθήματος αυτού και να εξοικειωθούν με αυτές. Η έλλειψη εξοικείωσης με τη σειρά της δυσκολεύει τους μαθητές, τους αποθαρρύνει και τους καθιστά αρνητικά διακείμενους προς το μάθημα αυτό. Τα προβλήματα που εντοπίζονται στο γνωστικό περιεχόμενο, αλλά και στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πολλά.

Η αναμόρφωση του συστήματος σε γενικές γραμμές και ειδικότερα στη διδασκαλία της ιστορίας αναδύεται ως αδήριτη ανάγκη καθώς οφείλει να ανταποκριθεί και στις απαιτήσεις που επιτάσσει η σύγχρονη κοινωνία.

Σε μια προσπάθεια αντιστοιχίας διδακτικών πρακτικών και προσδοκιών των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν δόκιμο να καταρτίζονται σε όλες τις φάσεις της

---

<sup>3</sup>ΥΠΕΠΘ, Απόφαση Αριθ. 21072α/Γ2 (ΦΕΚ 303/τ. Β' / 13-03-2003) «*Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση*», Αθήνα 2003, σ. 184

σταδιοδρομίας τους με νέες μεθόδους που θα συνάδουν με το στυλ και τις ανάγκες των μαθητών τους.

Στο πλαίσιο αυτής της αναμόρφωσης, η αξιολόγηση του μαθητή και η διαπίστωση της σχολικής τους επίδοσης υφίστανται κριτική αναφορικά με τη σκοπιμότητά της. Υπάρχουν θέσεις που προβάλλονται για να υποστηρίξουν την κατάργηση της σχολικής αξιολόγησης και θέσεις που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης της επίδοσης. Σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα (Π.Δ 8/1995), η αξιολόγηση του μαθητή είναι *«η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου (...)*»<sup>4</sup>.

Η σημασία της αξιολόγησης ως εκπαιδευτικής λειτουργίας είναι μεγάλη. Όσα πιο πολλά στοιχεία αξιολόγησης συλλέγει ο εκπαιδευτικός τόσο πιο γόνιμη θα είναι η διδασκαλία του εφόσον θα έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει την παρεχόμενη διδασκαλία ώστε να συνάδει με τις ξεχωριστές και ατομικές ανάγκες των μαθητών του. Η αξιολόγηση λειτουργεί αμφίδρομα καθώς αξιολογείται και το αποτέλεσμα του ίδιου του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η πρόοδος του εκάστοτε μαθητή. Το αντικείμενο αυτής της βιβλιογραφικής ανασκόπησης εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της αξιολόγησης της ιστορικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο και της συμβολής της στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, ιστορικής συνείδησης και νοητικών ικανοτήτων.

Το θέμα που επιλέχθηκε συνάδει με την επαγγελματική μου δραστηριότητα ως δασκάλας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και με τους προβληματισμούς που γεννήθηκαν σχετικά με τον ρόλο της βαθμολογίας, αλλά και την εμπρόθετη διαδικασία που την πλαισιώνει. Η βαθμολογία πάντα αποτελούσε ένα δυσβάσταχτο φορτίο τόσο για τα παιδιά και τους κηδεμόνες τους, όσο και για τους δασκάλους. Πολλές φορές μάλιστα αποτελούσε την αφορμή για εκδήλωση αρνητικού κλίματος στη σχέση σχολείου και οικογένειας. Η αξιολόγηση ως πρόβλημα, επίσης, συσχετίζεται και με πολλά αρνητικά συναισθήματα που παίζουν καταλυτικό ρόλο στην ψυχολογία του μαθητή. Αυτό μου δημιουργεί ένα επιπρόσθετο κίνητρο

---

<sup>4</sup> Δ.Κ. Παρούτσας, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Αθήνα 2011, στην ιστοσελίδα: *Η εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο, χ.χ.*, διαθέσιμο στο: <https://paroutsas.jmc.gr/portfolio/evaluat.htm>, ημερομηνία προσπέλασης: 25/ 4/ 2021



διαπραγματεύσεως με το συγκεκριμένο ζήτημα στο πλαίσιο της αναζήτησής εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων για το μάθημα της ιστορίας.

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να παρουσιάσει υπό διαφορετικό πρίσμα το πρόβλημα της αξιολόγησης του μαθητή που φοιτά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να συμβάλλει στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από εναλλακτικές διδακτικές προτάσεις.

Η εν λόγω μεταπτυχιακή εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «*Θεωρίες μάθησης και διδασκαλία της ιστορίας*» επιδιώκει την εννοιολογική αποσαφήνιση κάποιων όρων σε ένα γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο και τη σύνδεσή της με διάφορες θεωρίες μάθησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εννοιολογική προσέγγιση των όρων αξιολόγηση, επίδοση και αναδεικνύονται μορφές και τεχνικές (κριτήρια) αξιολόγησης καθώς και ο τρόπος έκφρασης των αποτελεσμάτων της.

Στο τρίτο κεφάλαιο προσπαθεί να επιτευχθεί μια σύμπραξη των δύο πρώτων κεφαλαίων και να αναπτυχθεί ο τρόπος που αξιολογείται η επίδοση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο στο μάθημα της ιστορίας αφού πρώτα παρατεθούν και οι πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια στο μάθημα αυτό.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφιερώνεται στην παρουσίαση εναλλακτικών και σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων διδασκαλίας και αξιολόγησης στην ιστορία. Οι τεχνικές αυτές και η πρακτική εφαρμογή τους στην εκπαίδευση θα μετατρέψουν την άνυδρη αξιολόγηση που εφαρμόζεται συνήθως σε μια διαδικασία καλλιέργειας διανοητικών δεξιοτήτων και εμπλουτισμού της σκέψης προσφέροντας πρόσθετες ευκαιρίες επεξεργασίας του διδασκόμενου αντικειμένου.

## Α' Κεφάλαιο

### Θεωρίες μάθησης και διδασκαλία της ιστορίας

#### 1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της μάθησης

Η μάθηση αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο που λαμβάνει χώρα στο εσωτερικό του ανθρώπου και εμπλέκει τόσο βιολογικές όσο και πνευματικές διαδικασίες. Σε βιολογικό επίπεδο, ο άνθρωπος αλλά και τα ζώα σε μικρότερο βαθμό<sup>5</sup> λαμβάνουν γνώσεις που αφορούν το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται και στη συνέχεια δίνουν σε αυτές έναν μόνιμο χαρακτήρα<sup>6</sup>. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πως η μάθηση συνιστά μια κοινωνικογνωσιακή αναστοχαστική διαδικασία που στηρίζεται στα βιολογικά χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες, τη ζωή και την κοινωνικότητα του ατόμου<sup>7</sup>.

Σε πνευματικό επίπεδο, η μάθηση παρατηρείται μόνο στον άνθρωπο και διέπει τη συμπεριφορά του. Για να μπορέσει το ερέθισμα να δημιουργήσει μάθηση προϋποθέτει τη συνεργασία των αισθήσεων. Εξέχοντα ρόλο, επίσης, διαδραματίζει και η προϋπάρχουσα γνώση και η εμπειρία του κάθε ανθρώπου που θα οδηγήσουν συνδυαστικά στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του. Η μάθηση κατέχει έναν προσωπικό χαρακτήρα<sup>8</sup>.

Εντοπίζονται διαφωνίες σχετικά με τον ορισμό της μάθησης, όπως υποστηρίζει ο Τριλιάνος<sup>9</sup>. Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν προταθεί. Κανένας ορισμός δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκής. Ένας ορισμός που θεωρήθηκε πιο αντιπροσωπευτικός είναι του Kimble<sup>10</sup> όπου η *«μάθηση είναι μια σχετικά σταθερή αλλαγή σε μια δυνατότητα συμπεριφοράς, η οποία συμβαίνει ως αποτέλεσμα ενισχυμένης πρακτικής»*.

<sup>5</sup> Β. Χαραλαμπίδης 2001, στο: Ν. Κομματάς, Μεταπτυχιακή διατριβή «Ανάπτυξη ηλεκτρονικού μαθήματος για την διδασκαλία αρχών της στατιστικής στις κοινωνικές επιστήμες», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2009, σ. 10, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών, 29.09.2009, διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/112873/files/%CE%9A%CE%9F%CE%9C%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%A3.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 5.5.21

<sup>6</sup> Ν. Κομματάς, ό.π., σ. 10

<sup>7</sup> Β. Νικήτα, Διδακτορική διατριβή «Η Βιοπαιδαγωγική-Διδακτική αρχή της εμπέδωσης στο μάθημα της βιολογίας», Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2015, σ. 46-48, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών, 22.12.2015 διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/280561/files/Phd%20Venetia%20Nikita.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21

<sup>8</sup> Μ. Bigge 1990, στο: Κομματάς, ό.π., σ. 10

<sup>9</sup> Θ. Τριλιάνος 2003, στο: Κομματάς, ό.π., σ. 11

<sup>10</sup> G. Kimble 1980, στο: Ν. Κομματάς, ό.π., σ. 11-12

Ο Gagne<sup>11</sup> πρότεινε έναν διαφορετικό ορισμό βάσει του οποίου η μάθηση συνιστά μια διαδικασία που παρέχει τη δυνατότητα στους οργανισμούς να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους μ' έναν μόνιμο τρόπο. Το ίδιο το πρόσωπο που μαθαίνει καταλαβαίνει την αλλαγή αυτή αφού υποβοηθάται -τη στιγμή που θα έχει ολοκληρωθεί η διαδικασία μάθησης- προκειμένου να φέρει εις πέρας μερικές πράξεις που πριν δεν μπορούσε.

Η μάθηση συσχετίζεται άμεσα με τη μόνιμη τροποποίηση συμπεριφοράς, τις θέσεις ή τις αποκτηθείσες γνώσεις του ατόμου οι οποίες αποτελούν απότοκο των εμπειριών των πράξεων των επαναλήψεων ή της εκπαίδευσης του ατόμου<sup>12</sup>. Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο άνθρωπος έγινε αντικείμενο συστηματικής μελέτης από πλήθος επιστημονικών πεδίων που οδήγησαν στη δημιουργία μεγάλου αριθμού παιδαγωγικών μοντέλων θεωριών διδασκαλίας και θεωριών μάθησης<sup>13</sup>.

Για να ολοκληρωθεί η μάθηση θα πρέπει να προηγηθεί μια σειρά διαδοχικών σταδίων τα οποία αποτελούν σημεία αντιπαράθεσων πολλών επιστημόνων, καθώς εξάγονται νέες θεωρίες και νέα συμπεράσματα για το κάθε στάδιο μάθησης.

Οι επιστήμονες προκειμένου να προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα επιμέρους εγκεφαλικά κέντρα ακολουθούν τις επιστημονικές τεχνολογικές εξελίξεις<sup>14</sup>. Αξίζει να αναφερθεί πως καταλυτικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης διαδραματίζουν και οι αναπαραστάσεις. Με γνώμονα το επιστημονικό πεδίο της Γνωστικής Ψυχολογίας, η μάθηση είναι μια διαδικασία η οποία συντελείται στο εσωτερικό του κάθε εμπλεκόμενου με απότοκο την αλλαγή της συμπεριφοράς του.

## 1.2. Θεωρίες Μάθησης

Υπάρχουν πολλές θεωρίες που προσπαθούν να επεξηγήσουν τις θεμελιώδεις διεργασίες της μάθησης υπό διαφορετικό πρίσμα. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις προτείνουν διαφορετικό τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι θα είναι πιο αποδοτικοί. Ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ποια θεωρητική

<sup>11</sup> R. Gagne 1975, στο: Ν. Κομματάς, ό.π., σ. 11-12

<sup>12</sup> M. Bigge 1990, στο: Π. Φώταρης, ό.π., σ. 26

<sup>13</sup> G. Kearsley 2003, στο: Π. Φώταρης, ό.π., σ. 26

<sup>14</sup> Γ. Φλουρής, «Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης», στο: Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης & Α. Πεδιαδίτης, «100 χρόνια από την ίδρυση του Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία μετεκπαίδευσης. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού», στα: Πρακτικά Ημερίδας, Ρέθυμνο 2003, σ. 79-87

προσέγγιση πλησιάζει περισσότερο στο ύφος της διδασκαλίας του ή να προσαρμόσει στοιχεία από διαφορετικές προσεγγίσεις και να τα ενσωματώσει στη διδασκαλία του.

Όπως αναφέρεται<sup>15</sup> κάθε διδασκαλία περιλαμβάνει θεωρητικές παραδοχές οι οποίες αναφέρουν τι πρέπει ο εμπλεκόμενος να μάθει και με ποιο τρόπο. Πολλές φορές επιλεκτικά ο δάσκαλος υιοθετεί διάφορες θεωρίες χωρίς να το γνωρίζει και τις εφαρμόζει ασυνείδητα.

*«Θεωρία μάθησης είναι μια ολοκληρωμένη συστηματική άποψη για τη φύση της διαδικασίας μέσα από την οποία οι άνθρωποι σχετίζονται με το περιβάλλον τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να επαυξάνουν την ικανότητά τους, να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά τόσο τον εαυτό τους όσο και το περιβάλλον τους»<sup>16</sup>.*

Μια θεωρία μάθησης βασίζεται *«σε εμπειρικά και πειραματικά δεδομένα για να καταγράψει ή προσδιορίσει το πώς προχωρεί σε παραδοχές και υποθέσεις για να ερμηνεύσει το γιατί»<sup>17</sup>.*

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει μια παράθεση γνωστών και διαδεδομένων θεωριών με τους βασικούς εκπροσώπους αυτών. Υπάρχουν πολλά μοντέλα ή θεωρίες μάθησης. Αυτές περιγράφουν με εκτενή τρόπο διάφορες τεχνικές οι οποίες θεώρησαν πως κατέστησαν τις διδασκαλίες, στις οποίες εφαρμόστηκαν, πιο αποτελεσματικές. Το κάθε μοντέλο χρησιμοποιεί όλες τις έρευνες και τα αποτελέσματα των ερευνών σε συνδυασμό με τη στοχοθεσία της εποχής του. Ο κάθε εκπρόσωπος της θεωρίας επηρεάστηκε από τα καθημερινά ζητήματα της εποχής του στον εκπαιδευτικό τομέα και με βάση αυτές τις εμπειρίες δημιούργησε την αντίστοιχη θεωρία μάθησης.

Ο συμπεριφορισμός, οι γνωστικές και οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες είναι μερικές από τις θεωρίες που θα αναλυθούν παρακάτω.

### **1.2.1. Συμπεριφορισμός**

Οι ρίζες του Συμπεριφορισμού βρίσκονται πολύ πίσω, όταν ο Αριστοτέλης στο δοκίμιό του *«Μνήμη»* εστίασε το ενδιαφέρον του στον συσχετισμό. Όπως αναφέρεται ο συσχετισμός αποτελεί έναν πρόγονο του Συμπεριφορισμού<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Α. Ράπτης & Α. Ράπτη 2001, στο: Ν. Κομματάς, ό.π., σ. 13

<sup>16</sup> Ν. Κομματάς, ό.π., σ. 15

<sup>17</sup> Ν. Κομματάς, ό.π., σ. 15

<sup>18</sup> Π. Φώταρης, Διδακτορική διατριβή *«Αξιολόγηση πολυμεσικού μαθησιακού υλικού με εφαρμογή της θεωρίας απόκρισης ερωτήματος σε συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης»*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2011, σ. 28, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 2009, διαθέσιμο

Σύμφωνα με τον Κόμη<sup>19</sup>, η αμφίδρομη σχέση περιβάλλοντος μάθησης και συμπεριφοράς υποκειμένου έδρασε σημαντικά στη γενικότερη κοσμοθεωρία της διδασκαλίας και της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, η αλλαγή που επήλθε στη συμπεριφορά των μαθητευόμενων ύστερα από τροποποίηση της οργάνωσης του περιβάλλοντος αποτέλεσε το έναυσμα για τον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων και συναφούς εκπαιδευτικού υλικού.

Με λίγα λόγια, ο Συμπεριφορισμός ή Μπιχεβιορισμός εστιάζει όχι στις εσωτερικές διεργασίες, αλλά στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του υποκειμένου. Ο σημαντικότερος μηχανισμός αυτής της θεωρίας σύμφωνα με τους οπαδούς του Συμπεριφορισμού είναι «η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς<sup>20</sup>». Σε αντίθεση με τις θέσεις του Ρανλον, ο Skinner -ένας από τους πιο αντιπροσωπευτικούς εκπροσώπους του Συμπεριφορισμού- αναφέρει πως η συμπεριφορά δεν αναφέρεται ως αιτία κάποιου ανεξάρτητου ερεθίσματος αλλά ως απόδοση μιας σειράς εσωτερικών ενεργειών του υποκειμένου (ενεργός ή συντελεστική μάθηση).

Η μάθηση όπως την αντιλαμβάνονται οι συμπεριφοριστές είναι «η παρατηρούμενη αλλαγή συμπεριφοράς μέσω της ενίσχυσης αυτής<sup>21</sup>». Υπάρχει μάθηση, δηλαδή, όταν ο εμπλεκόμενος εκδηλώνει μια θετική ανταπόκριση σε ένα δεδομένο ερέθισμα.

Συνεπώς, η εξαρτημένη μάθηση επιτυγχάνεται με θετική ενίσχυση μιας συμπεριφοράς που είναι επιθυμητή. Οι θέσεις στις οποίες βασίστηκε ο Συμπεριφορισμός και η εφαρμογή του στον εκπαιδευτικό τομέα είναι η πληροφορία, ο έλεγχος και η ανάδραση. Η μάθηση κατακτάται μέσω μιας αλληλουχίας: ερέθισμα, απόκριση και ενίσχυση. Η ενίσχυση σύμφωνα με τη Σολομωνίδου<sup>22</sup> είναι «η επιδοκιμασία που γίνεται σε κάθε σωστή απόκριση του μαθητευόμενου με χαρακτηριστικό τρόπο όπως για παράδειγμα μπράβο, σωστά, εντάξει και άλλα».

Ο Συμπεριφορισμός δίνει έμφαση στην ανάλυση «των χαρακτηριστικών εισόδου και εξόδου της ανθρώπινης συμπεριφοράς». «Απέχει από τις εσωτερικές, νοητικές λειτουργίες των υποκειμένων<sup>23</sup>».

---

στο: [https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14324/5/Photaris\\_PhD2011.pdf](https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14324/5/Photaris_PhD2011.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 5.5.21

<sup>19</sup> Β. Κόμης 2001, στο: Π. Φώταρης, ό.π., σ.28

<sup>20</sup> Α. Ράπτης & Α. Ράπτη, *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, Αθήνα 2001, σ. 21

<sup>21</sup> Α. Ράπτης & Α. Ράπτη, ό.π., σ. 21

<sup>22</sup> Χ. Σολομωνίδου 2006, στο: Ν. Κομματάς, ό.π., σ.16

<sup>23</sup> Ν. Κομματάς, ό.π., σ.16

Η προγραμματισμένη διδασκαλία πριν την εμφάνιση των υπολογιστών και των εκπαιδευτικών λογισμικών αποτέλεσε την εκπαιδευτική εφαρμογή του παραπάνω μοντέλου<sup>24</sup>.

Σύμφωνα με τους μιχεβιοριστές, στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να μπορέσει ο μαθητευόμενος να καταλάβει την αντικειμενική πραγματικότητα. Γι' αυτό, οι εκπαιδευτές προσπαθούν να μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητευόμενους του ό,τι θεωρούν πως την διέπει. Αποτέλεσμα επέρχεται όταν τροποποιηθεί η συμπεριφορά του σπουδαστή.

Η συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης ενδιαφέρεται για τις μετρήσιμες αλλαγές στη συμπεριφορά των σπουδαστών<sup>25</sup>. Χαρακτηριστικό, επίσης, του συγκεκριμένου μοντέλου μάθησης είναι να προϋπάρχει στοχοθεσία επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων η οποία θα περιγράφει την προσδοκώμενη ικανότητα των μαθητών ύστερα από έναν κύκλο σπουδών.

Η μαθησιακή διαδικασία όπως την υιοθετούν οι μιχεβιοριστές έχει μια γραμμική διάταξη. Η γνώση διασπάται σε κομμάτια, ενότητες και προσφέρεται χωριστά και σε αλληλουχία. Ο επόμενος κύκλος σπουδών δεν παρουσιάζεται προτού ολοκληρωθεί ο προηγούμενος.

Παρόλα αυτά, ο Συμπεριφορισμός δέχτηκε αμφισβήτηση λόγω της έντονης σημασίας που δίνει στο εξωτερικό πλαίσιο που διέπει τη διαδικασία της μάθησης και στον παραγκωνισμό των διανοητικών λειτουργιών των εμπλεκόμενων καθώς αυτό που παράγεται είναι κατά κάποιο τρόπο κατευθυνόμενο. Οι μαθητές εκφράζουν το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω τεστ, πολλαπλών επιλογών ή σύντομων απαντήσεων<sup>26</sup>. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι μιχεβιοριστές έρχονται σε αντίθεση με απόψεις νεότερων παιδαγωγών που διαφωνούν με τη γραμμική διδασκαλιών εννοιών.

### 1.2.2. Γνωστικές θεωρίες

Η Γνωστική Ψυχολογία συνιστά τον τομέα της Ψυχολογίας που ερμηνεύει τις νοητικές διεργασίες που βρίσκονται στο εσωτερικό του ατόμου. Σε αυτό που

<sup>24</sup> Ν. Κομματάς, ό.π., σ. 17-19

<sup>25</sup> Ν. Κομματάς, ό.π., σ. 17-19

<sup>26</sup> Ν. Κομματάς, ό.π., σ. 17-19

εστιάζει είναι κυρίως στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα δέχονται μια πληροφορία, τον τρόπο με τον οποίο θυμούνται, μιλούν, αναλύουν και επιλύουν προβλήματα<sup>27</sup>.

Σύμφωνα με τους γνωστικιστές επιστήμονες, η θεωρία δεν ενστερνίζεται υποκειμενικές τεχνικές αλλά την επιστημονική διερευνητική μεθοδολογία. Η μάθηση σε συνάρτηση με τη θεωρία είναι μια γνωστική διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών ενώ τα στοιχεία της γνώσης που αποκομίζει ο εμπλεκόμενος από τη μαθησιακή διαδικασία «κατηγοριοποιούνται», «ταξινομούνται» και «ομαδοποιούνται». <sup>28</sup> Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευόμενος ενεργοποιεί τις νοητικές δεξιότητες, τις αναλύει και αφομοιώνει "τις συσχετίσεις ανάμεσα στις παρεχόμενες γνωστικές πληροφορίες και οικοδομεί τη νέα γνώση".<sup>29</sup>

Σπουδαίο ρόλο στη μάθηση διαδραματίζει το γνωστικό σύστημα ενώ στον Συμπεριφορισμό ο εξωτερικός παράγοντας παίζει σπουδαίο ρόλο.<sup>30</sup> Η ομάδα των γνωστικιστικών θεωριών επικεντρώνεται σε έννοιες πολύ σπουδαίες για αυτόν που διδάσκει την ιστορία όπως είναι «ο νους, η μνήμη, η διάθεση, το κίνητρο, η σκέψη, ο λογισμός και άλλες τέτοιες συναφείς εσωτερικές διεργασίες».<sup>31</sup>

Οι γνωστικιστές μελέτησαν τη σπουδαιότητα της προϋπάρχουσας γνώσης στον τρόπο που το άτομο ειρηνεύει και αντιδρά στα παρεχόμενα περιβαλλοντικά και τη διδασκαλία.

Επομένως, ο εκπαιδευτής που γνωρίζει το περιεχόμενο των θεωριών αξιοποιεί τις γνώσεις του καθώς καλείται να συμπληρώσει και να αναιρέσει πολλές από τις προηγούμενες γνώσεις που έχει ο μαθητής μπαίνοντας στη σχολική τάξη<sup>32</sup>. Ο μαθητής ερχόμενος στην αίθουσα διαθέτει κάποιες γνώσεις και ο διδάσκοντας καλείται να τον υποστηρίξει προκειμένου να οικοδομήσει καινούριες γνώσεις

<sup>27</sup> Β. Νεοφώτιστος, Μεταπτυχιακή εργασία «Συσχέτιση των ΤΠΕ με τις θεωρίες μάθησης κατά την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2018, σ. 79, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 2018, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/45043#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21

<sup>28</sup> Β. Νεοφώτιστος, ό.π., σ. 80

<sup>29</sup> Β. Νεοφώτιστος, ό.π., σ. 80

<sup>30</sup> Κ. Μπασέτας, *Ψυχολογία της μάθησης*, Αθήνα 2002, σ. 189-191

<sup>31</sup> Μ. Παπαντώνη, Μεταπτυχιακή εργασία «Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2012, σ. 28, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών, 23/02/2012, διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/128710/files/GRI-2012-8208.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21

<sup>32</sup> Χ. Ραμπίδης, στο: Μ. Παπαντώνη, ό.π., σ.29

βασιζόμενες σε αυτές που ήδη γνωρίζει<sup>33</sup>. Η επιτυχία της μάθησης καθορίζεται με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις<sup>34</sup>.

Με τον τρόπο που η Γνωστική Θεωρία άρχισε να αντικαθιστά τη Συμπεριφοριστική Θεωρία, έτσι και ο Εποικοδομητισμός έρχεται να επηρεάσει καταλυτικά μαθήματα, όπως είναι η ιστορία που θα μελετηθεί σε αυτή την εργασία. Η θεωρία του Εποικοδομητισμού θα αναλυθεί παρακάτω δεδομένης της επιρροής της στο μάθημα της ιστορίας.

Με βάση την Εποικοδομητική θεωρία, ο δάσκαλος της ιστορίας πρέπει να μπορεί να διευρύνει τις γνώσεις των εμπλεκόμενων και να αλλάζει τις εσφαλμένες ερμηνείες τους<sup>35</sup>.

Αξίζει να αναφερθεί πως η τεχνική οικοδόμηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών πραγματοποιήθηκε πάνω στη λειτουργία του ανθρώπινου νου με τον τρόπο που την παρουσίασαν και οι ψυχολόγοι της Γνωστικής Ψυχολογίας. Σύμφωνα με τις θέσεις τους και σε αντίθεση με τις θέσεις των Συμπεριφοριστών, ο μαθητής καταλαμβάνει τη βασική θέση σε όλη την κλίμακα ανάπτυξης του μαθήματος<sup>36</sup>.

### 1.2.2.1. Εποικοδομητισμός

Ο Εποικοδομητισμός ή Κονστρουκτιβισμός (constructivism) είναι ένα νέο φιλοσοφικό και επιστημολογικό ρεύμα που διαφοροποιείται αρκετά από τον Συμπεριφορισμό. Αυτή η θεωρία μάθησης εστιάζει το ενδιαφέρον της στις νοητικές εργασίες των εμπλεκόμενων οι οποίες δεν είναι ορατές. *«Η νόηση του μαθητή είναι αυτή η λειτουργία που θα κατασκευάσει την ωφέλιμη γνώση<sup>37</sup>»*.

Όπως αναφέρει, επίσης, η Σολομωνίδου,<sup>38</sup> οι αρχές της θεωρίας μάθησης εστιάζουν στη μάθηση και στη διανοητική επεξεργασία που συντελείται κατά τη διάρκεια της μαθητείας. Τη σημασία του μοντέλου αυτού συνοψίζει στη φράση του ο Papert το 1980 *"Κονστρουκτιβισμός σημαίνει να δίνεις στα παιδιά καλά πράγματα να κάνουν έτσι ώστε να μπορούν να μάθουν κάνοντας πολύ καλύτερα απ' ότι μπορούσαν πριν."*

<sup>33</sup> Κ. Πασσάκου, *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν Ψυχολογίαν*, Αθήνα 1980, σ. 657-658

<sup>34</sup> Κ. Πασσάκου, *ό.π.*, σ. 666-667

<sup>35</sup> Κ. Δαβαράκης, Ν. Σαρής, Σ. Σωτηρίου, Σ. Σάββας & Ε. Μάλλιου, *Το εργαστήριο του μέλλοντος: Χρήση των τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Αθήνα 2003, σ. 339

<sup>36</sup> Μ. Παπαντώνη, *ό.π.*, σ. 35

<sup>37</sup> Α. Ράπτης & Α. Ράπτη 1998, στο: Ν. Κομματάς, *ό.π.*, σ. 25

<sup>38</sup> Χ. Σολομωνίδου 2006, στο: Ν. Κομματάς, *ό.π.*, σ. 26



Ως θεωρία, ο Εποικοδομητισμός, στρέφει το ενδιαφέρον του στον ίδιο τον άνθρωπο κι όχι στα πράγματα<sup>39</sup>. Στον Εποικοδομητισμό, η λέξη μάθηση ταυτίζεται με τη λέξη οικοδόμηση, κατασκευή, δηλαδή, νέας γνώσης μέσα από τις εμπειρίες μας. Ο όρος constructivism προέρχεται από «τη λέξη *construct/κονστρακτ: κατασκευή*»<sup>40</sup>.

Η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων που λαμβάνει χώρο στον εσωτερικό κόσμο του υποκειμένου και θεωρείται ως απότοκος οργάνωσης των καινούριων πληροφοριών πάνω σε αυτές που ήδη έχουν κατακτήσει. Οι μαθητές δε θεωρούνται άγραφο χαρτί όπου οι μαθητές ξεκινούν από το μηδέν. Σύμφωνα με τον Εποικοδομητισμό, οι μαθητές θα οικοδομήσουν τη νέα γνώση πατώντας στην προϋπάρχουσα γνώση τους. Η προηγούμενη γνώση αλλάζει και επεκτείνεται ως αποτέλεσμα της μάθησης<sup>41</sup>.

Η μάθηση στη θεωρία του Εποικοδομητισμού είναι μια ξεχωριστή, μοναδική υπόθεση του εκάστοτε μαθητή. Ο μαθητής κατασκευάζει με τον προσωπικό του τρόπο τη γνώση, δίνει τη δική του ερμηνευτική προσέγγιση για την πραγματικότητα. Ο τρόπος αντίληψης και συνειδητοποίησης, εξαρτάται από τις προσωπικές του νοητικές δομές και από τον τρόπο με τις οποίες τις έχει συγκροτήσει. Εν ολίγοις, οι ίδιες εμπειρίες μπορούν να αναλυθούν και να αποτυπωθούν από τον κάθε άνθρωπο με ξεχωριστό τρόπο<sup>42</sup>.

Η παρουσία προηγούμενων γνώσεων αποτελεί μια υπόθεση βαρύνουσας σημασίας για την ερμηνεία μιας καινούριας εμπειρίας. Σύμφωνα με τις παραδοχές του Εποικοδομητισμού, το επίκεντρο είναι ο ενεργητικός ρόλος του μαθητή και η επίλυση ρεαλιστικών προβληματικών καταστάσεων διερευνητικού χαρακτήρα<sup>43</sup>. Από τη θεώρηση του Εποικοδομητισμού διαπιστώνεται η αναγνώριση της σημασίας του λάθους. Αυτό συμβαίνει γιατί ο μαθητής κάνοντας το λάθος προσπαθεί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του. Άρα, μαθαίνει. Ωστόσο είναι πολύ δύσκολο να περιγραφεί ο Κονστρουκτιβισμός.

Ο Κονστρουκτιβισμός όπως αναφέρει ο Matthews<sup>44</sup> αποτελεί « (...) θεωρία διδασκαλίας, θεωρία εκπαίδευσης, θεωρία της γέννησης των ιδεών και θεωρία της προσωπικής και επιστημονικής γνώσης». Στη θεωρία του Κονστρουκτιβισμού

<sup>39</sup> Ν. Κομματάς, ό.π., σ. 25-30

<sup>40</sup> Ν. Κομματάς, ό.π., σ. 25-30

<sup>41</sup> Ν. Κομματάς, ό.π., σ. 25-30

<sup>42</sup> Ν. Κομματάς, ό.π., σ. 25-30

<sup>43</sup> Μ. Κορδάκη, *Διδακτική της Πληροφορικής*. Πάτρα 2000, σ. 35

<sup>44</sup> Ν. Κομματάς, ό.π., σ. 25-30

ανήκουν δύο θεωρίες. Η πρώτη θεωρία, ο *Γνωστικός Κονστρουκτιβισμός* βασίζεται στον Jean Piaget ενώ η δεύτερη, ο *Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός* στο Lev Vygotsky. Οι Lorschach & Tobin<sup>45</sup> θεωρούν πως η Κονστρουκτιβιστική Θεωρία υποστηρίζει ότι «μόνο μέσα από την όραση, την ακοή, την αφή, την όσφρηση και τη γεύση ένα άτομο μπορεί να χτίζει τις γνώσεις του για τον κόσμο».

Η μάθηση της ιστορίας σύμφωνα με το μοντέλο του Εποικοδομητισμού είναι ένα έργο ατομικό για κάθε μαθητή ο οποίος μέσα από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα που δέχεται, κατασκευάζει το δικό του ξεχωριστό και ιδιαίτερο νόημα<sup>46</sup>.

### 1.2.3. Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης

Εκτός από τις Γνωστικές Θεωρίες μάθησης στο πλαίσιο του Εποικοδομητισμού είναι και οι Κοινωνικοπολιτισμικές (sociocultural) Θεωρίες οι οποίες στηρίζονται στην επίδραση των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων στη δημιουργία της γνώσης καθώς και στην εξελικτική της πορεία. Στην Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, η κατασκευή γνώσεων συμβαίνει σε συνεργατικά περιβάλλοντα μέσω της επικοινωνίας των ατόμων<sup>47</sup>.

Βασική συνισταμένη της θεωρίας είναι η συμμετοχή του εμπλεκόμενου σε ένα σύστημα του οποίου το κοινωνικό περιεχόμενο και τα εργαλεία που αξιοποιούνται με σκοπό την επικοινωνία σχηματίζουν τις γνωστικές του δομές και αποτελούν πηγή μάθησης και εξέλιξης<sup>48</sup>. Έτσι, ο μαθητής, αφού βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος αλληλεπιδρά στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας μέσα σε ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον φέρνοντας εις πέρας ποικίλες κοινές δραστηριότητες ανώτερου γνωστικού επιπέδου<sup>49</sup>.

#### 1.2.3.1. Κοινωνικός εποικοδομητισμός

Σύμφωνα με τον Κοινωνικό Εποικοδομητισμό, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις οδηγούν στην οικοδόμηση της γνώσης. Το κοινωνικό περιβάλλον

<sup>45</sup> Ν. Κομματάς, *ό.π.*, σ. 25-30

<sup>46</sup> Ε. Αβδέλα, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα, 1998, σ. 132-134

<sup>47</sup> Π. Φώταρης, *ό.π.*, σ. 50

<sup>48</sup> Β. Κόμης, *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Αθήνα 2004, σ. 101

<sup>49</sup> Β. Νεοφώτιστος, *ό.π.*, σ. 83

είναι δομημένο. Η δομή του περιβάλλοντος στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης παρέχει όλα τα εφόδια ώστε οι συμμετέχοντες παρακολουθώντας το μάθημα να έχουν τη δυνατότητα να καλυτερεύσουν τα ατομικά τους νοήματα και σε επόμενο στάδιο να συνδράμουν στους άλλους προκειμένου να αναζητήσουν το δικό τους νόημα<sup>50</sup>. Βασικό σημείο σε όλη τη διαδικασία κατέχει ο διάλογος. Όπως αναφέρουν οι Doise και Mugny<sup>51</sup>, ο διάλογος και η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων δημιουργεί ένα πλαίσιο «γνωστικής σύγκρουσης-διαπραγμάτευσης» το οποίο ενεργοποιεί τις γνωστικές διεργασίες τους και αυτές με τη σειρά τους διευκολύνουν την οικοδόμηση της γνώσης σε συνάρτηση με τη «θεωρία της γνωστικής ωρίμανσης του Piaget».

Στο ευρύτερο πλαίσιο του Κοινωνικού Εποικοδομητισμού εντάσσονται πολλές θεωρίες κοινωνικού προσανατολισμού μερικές από τις οποίες θα αναφερθούν παρακάτω<sup>52</sup>.

Η Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky ορίζει τη γλώσσα «ως τον βασικό πομπό μετάδοσης κοινωνικοπολιτισμικών σημάτων<sup>53</sup>». Εισάγει τον όρο «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development ZEA)» στην οποία μπορεί να πραγματοποιήσει δραστηριότητες με τη βοήθεια συνομηλητών ή των ενηλίκων που τον περιβάλλουν και αλληλεπιδρούν<sup>54</sup>. Η υποστήριξη που δίνεται στον εκπαιδευόμενο από τον «άλλον» είναι γνωστή ως «γνωστική σκαλωσιά» ή «πλαίσιο στηρίγματος (scaffolding)<sup>55</sup>». Η βοήθεια από τον "άλλον" αποδυναμώνεται όταν ο μαθητής παίρνει στα χέρια του τον έλεγχο της δραστηριότητας. Η «έννοια της διαμεσολάβησης» (mediation) συνιστά σημαντική παράμετρο της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky.

### 1.2.3.2. Θεωρία της εγκαθιδρυμένης μάθησης

Χαρακτηριστικό της εγκαθιδρυμένης μάθησης είναι η συνεργατική και συμμετοχική μέθοδος διδασκαλίας. Η χρήση της θεωρίας αυτής είναι ενδεδειγμένη για τον σχεδιασμό ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων. Ένα ψηφιακό εργαλείο το

<sup>50</sup> J. Applefield et al 2000, στο: Β. Νεοφώτιστος, ό.π., σ. 89

<sup>51</sup> Β. Νεοφώτιστος, ό.π., σ. 95

<sup>52</sup> D. Shunk, 2000, στο: Σ. Δημητριάδης, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*, Αθήνα 2015, σ. 118-119, στην ιστοσελίδα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα, 2015, διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/3397/2/finalpdf.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 3/5/21

<sup>53</sup> Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής, *Μάθηση και διδασκαλία*, Αθήνα 2013, σ. 46

<sup>54</sup> Β. Νεοφώτιστος, ό.π., σ. 88-90

<sup>55</sup> Β. Νεοφώτιστος, ό.π., σ. 88-90

οποίο θεωρείται από τα πιο ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά λογισμικά για τη δημιουργία online μαθημάτων εκπαίδευσης αποτελεί το i Spring Suite 8. Η γλώσσα για τη θεωρία της εγκαθιδρυμένης αποτελεί βαρύνουσα σημασία στοιχείο για τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Το ίδιο σημαντικό είναι και οι δραστηριότητες των ατόμων και των ομάδων, η προϋπάρχουσα γνώση των ατόμων, οι διαφορές μεταξύ των εμπλεκόμενων, τα ψηφιακά εργαλεία, καθώς και η σχέση όλων των παραπάνω<sup>56</sup>.

Η εγκαθιδρυμένη νόηση συνιστά μια από τις σπουδαιότερες καινούριες προσεγγίσεις του φαινομένου της μάθησης. Σύμφωνα με τις θέσεις του μοντέλου αυτού, η μάθηση ορίζεται *«ως μια κοινωνικοπολιτισμική λειτουργία που επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με τους ανθρώπους»*. Παύει να συνιστά μια ατομική διεργασία καθώς η γνώση σύμφωνα με τη θεωρία αυτή δεν εξετάζεται ξεχωριστά από τις καταστάσεις του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εκδηλώνεται και χρησιμοποιείται<sup>57</sup>.

### 1.2.3.3. Θεωρία της κατανεμημένης γνώσης

Πολύ συχνά οι πρακτικές που ακολουθούνται στις σχολικές τάξεις δεν παραπέμπουν σε κατανεμημένες πρακτικές, καθώς συνηθίζεται να προωθούν τον ατομικό τρόπο σκέψης. Αν λάβουμε υπόψη την τυπική εξεταστική διαδικασία, θα καταλάβουμε πως οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν αυτά που ξέρουν χωρίς να ανατρέχουν σε σημειώσεις ή άλλα βιβλία ή ακόμα και να συμβουλευτούν τους συμμαθητές τους<sup>58</sup>. Η γνώση όταν είναι κατανεμημένη, πρέπει να επιτυγχάνεται μέσα από μια ποικιλία πόρων. Η δυναμική που παρέχουν οι ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας) σε συνάρτηση με τους πνευματικούς, κοινωνικούς, φυσικούς, συμβολικούς και διανοητικούς πόρους μπορεί να αξιοποιηθεί στη σχολική τάξη και να μεγιστοποιήσει τις δυνατότητες των παιδιών μέσω ενός καλά κοινωνικού δομημένου μαθησιακού περιβάλλοντος<sup>59</sup>.

*«Η θεωρία της κατανεμημένης γνώσης υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση και την επικοινωνία μέσα από τη διαδικασία διαμοιρασμού των γνωστικών πόρων*

<sup>56</sup> Β. Νεοφώτιστος, ό.π., σ. 88-90

<sup>57</sup> Β. Κόμης, *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Αθήνα 2004, σ. 101

<sup>58</sup> S. Wilhelm & G. S. Steketee, *Cognitive therapy for obsessive compulsive disorder: A guide for professionals*, χ.τ. 2006, σ. 126

<sup>59</sup> S. Wilhelm & G. S. Steketee, ό.π., σ. 128

στους εκπαιδευόμενους με τη βοήθεια της τεχνολογίας»<sup>60</sup>. Υπάρχει η δυνατότητα σχεδιασμού και υλοποίησης κοινωνικά κατανομημένης γνώσης οι οποίες θα συμβαδίζουν με μια σειρά τεχνολογικών αναπαραστάσεων<sup>61</sup>. Οι νέες τεχνολογίες, η δομή των νέων γνωστικών πληροφοριών και οι αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων συγκαταλέγονται στη μαθησιακή διαδικασία<sup>62</sup>. Η επιτυχία εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων.

Τέλος, καταλυτικός παράγοντας είναι και το αίσθημα ολοκλήρωσης ενός στόχου που αφορά όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αναπαραστάσεις αναφέρονται στο εσωτερικό του εμπλεκόμενου όπως η μνήμη καθώς και σε αναπαραστάσεις που συμβαίνουν εξωτερικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι βάσεις δεδομένων υπολογιστή και τα σχεδιαγράμματα<sup>63</sup>.

#### 1.2.3.4. Θεωρία της δραστηριότητας

«Η θεωρία της δραστηριότητας (*activity theory*) επιλέγει ως μονάδα ανάλυσης τη δραστηριότητα (*activity*) και αποτελεί ένα πλαίσιο για τη μελέτη των ανθρώπινων πράξεων (*actions*) ενταγμένων σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο»<sup>64</sup>.

Η θεωρία επικεντρώνεται σε δύο βασικούς άξονες<sup>65</sup>:

«1. Το ανθρώπινο πνεύμα αναδύεται, υπάρχει και μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα στο πλαίσιο της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης με τον κόσμο».

«2. Η αλληλεπίδραση αυτή, που συνιστάται από τη δραστηριότητα, είναι κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη».

Η ανθρώπινη δράση καθοδηγείται από «πολιτισμικά σύμβολα (*cultural signs*) λέξεις και εργαλεία», τα οποία καθορίζουν τις νοητικές δομές του ατόμου επομένως και τη δραστηριότητά του<sup>66</sup>. Η δραστηριότητά του και η επιτυχής έκβαση των στόχων του προϋποθέτουν τη χρήση εργαλείων και την αλληλεπίδραση αυτών με «τις

<sup>60</sup> R. Pea, 1995, στο: Β. Νεοφώτιστος, ό.π., σ. 100

<sup>61</sup> E. Hutchins 1995, στο: Β. Νεοφώτιστος, ό.π., σ. 100

<sup>62</sup> Β. Νεοφώτιστος, ό.π., σ. 101

<sup>63</sup> Β. Νεοφώτιστος, ό.π., σ. 101

<sup>64</sup> Β. Κόμης, ό.π., σ. 97-100

<sup>65</sup> Β. Κόμης, ό.π., σ. 97-100

<sup>66</sup> Β. Nardi 1996, στο: Β. Νεοφώτιστος, ό.π., σ. 91

εσωτερικές λειτουργίες (νόηση, σχεδιασμοί, μέθοδοι) καθώς και εξωτερικών (υπολογιστές, τεχνικά εξαρτήματα, αντικείμενα)<sup>67</sup>».

Η θεωρία της δραστηριότητας αποτελεί βασική παράμετρο για τον σχεδιασμό ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων<sup>68</sup>. Στόχος αποτελεί η παρουσίαση ρεαλιστικών δραστηριοτήτων που εμπεριέχονται σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και η ενεργός εμπλοκή στην επίλυση αυτών.

### 1.3. Ορισμός ιστορίας

Προσπαθώντας κανείς να προσδιορίσει εννοιολογικά την ιστορία διαπιστώνει πως υπάρχουν ποικίλες εκδοχές και ορισμοί με συγκλίνουσες και αποκλίνουσες απόψεις. Η πολυδιάστατη φύση του ερωτήματος για το τι είναι η ιστορία έχει φέρει σε δύσκολη θέση πολλούς ερευνητές. Το να βρεθεί η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «ιστορία» αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία.

Για τον Khaldun, όμως, η ιστορία δεν αποτελεί μια εύκολη και γρήγορη καταγραφή γεγονότων και πράξεων. Αντιθέτως είναι επιστήμη. Στην ερώτηση τι είναι ιστορία ο ίδιος θα απαντήσει: *«Ιστορία είναι η καταγραφή των μνημείων της ανθρώπινης κοινωνίας ή του παγκόσμιου πολιτισμού, των αλλαγών που γίνονται στη φάση αυτή της κοινωνίας, όπως η αγριότητα, η κοινωνικότητα και η αλληλεγγύη της ομάδας των επαναστάσεων και εξεγέρσεων μιας μερίδας ανθρώπων εναντίον μιας άλλης, με την επακόλουθη ίδρυση βασιλείων και κρατών, με τις διάφορες κοινωνικές και πολιτικές ομάδες τους, των διάφορων δραστηριοτήτων και ασχολιών των ανθρώπων, είτε για τον προσδιορισμό των αναγκών προς το ζην είτε στον τομέα των επιστημών και πρακτικών τεχνών και γενικά όλων των μετασχηματισμών στους οποίους υπόκειται η κοινωνία εξαιτίας της ίδιας της φύσης<sup>69</sup>»*.

### 1.4. Η ιστορία ως σχολικό μάθημα στην Ελλάδα

Η σχολική ιστορία αποτελεί πεδίο οξύτατων διαφωνιών ταυτόχρονα, όμως, και πεδίο στο οποίο πραγματοποιήθηκαν συστηματικές μελέτες για τη διανοητική ανάπτυξη των παιδιών και την ικανότητά τους για κατανόηση του μαθήματος της ιστορίας. Μετά από μια πολυετή διαδρομή έντονων αντιπαραθέσεων, το μάθημα της

<sup>67</sup> Β. Κόμης, ό.π., σ. 97-100

<sup>68</sup> Β. Κόμης, ό.π., σ. 97-100

<sup>69</sup> Ι. Khayldn, *Προλεγόμενα*, Αθήνα 1980, σ. 46

ιστορίας έχει ως χρονική αφετηρία την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Ενσωματώνεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον νόμο του 1834. Ως αυτόνομο μάθημα εισάγεται το 1881<sup>70</sup>.

Το πρώτο, όμως, επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση συντάσσεται το 1894 στο οποίο γίνεται περιγραφή του περιεχομένου και όχι της στοχοθεσίας. Σχετικές μεταρρυθμίσεις έγιναν το 1913 ενώ το 1957 δημιουργήθηκε το επόμενο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο και παρουσιάζει αναλυτικά τους σκοπούς του μαθήματος<sup>71</sup>.

Το εκπαιδευτικό σκηνικό θα αλλάξει με την εμφάνιση της στρατιωτικής δικτατορίας. Σκοπός του μαθήματος θα είναι *«η κατανόηση του ιστορικού βίου του ελληνικού έθνους, η καλλιέργεια της φιλοπατρίας και η προετοιμασία των μαθητών προκειμένου να γίνουν χρήσιμα μέλη της πολιτικής και εθνικής κοινότητας των Ελλήνων»*<sup>72</sup>.

Από το 1990 και έπειτα γίνονται ριζικές αλλαγές και δημιουργούνται προγράμματα με τη μορφή curriculum και το 2003 γίνεται λόγος για το πρώτο διαθεματικό πλαίσιο προγράμματος σπουδών στο σχολείο που αποτελεί καινοτόμα κίνηση από το Υπουργείο Παιδείας. Μέσω αυτής της καινοτομίας, επιχειρείται μια προσπάθεια ανταπόκρισης στη σύγχρονη πραγματικότητα εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα πρόσβασης στην πληροφορία και τη γνώση<sup>73</sup>.

### 1.5. Η διδασκαλία της ιστορίας στην τάξη και ο σκοπός της

Όπως αναφέραμε και παραπάνω το μάθημα της ιστορίας εμπεριέχει μια δυσκολία καθώς έχει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα. Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί με απώτερο σκοπό τη σωστή προσέγγιση της ιστορίας και η οποία θα οδηγήσει στην πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Ωστόσο, η αποτελεσματική διδασκαλία συσχετίζεται και με την επιλογή της διδακτέας ύλης, διαδικασία δύσκολη εξαιτίας της υπερπληθώρας ιστορικών πηγών και βασίζεται και σε κάποιες αρχές οι οποίες

<sup>70</sup> Γ. Γιώτης, Διδακτορική διατριβή *«Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914 και εξής)»*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2012, σ. 20, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 2012, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29311#page/20/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 14.5.21

<sup>71</sup> Γ. Γιώτης, *ό.π.*, σ. 46-47

<sup>72</sup> Ε. Αβδελά, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα 1998, σ. 25

<sup>73</sup> ΥΠΕΠΘ, Απόφαση Αριθ. 21072α/Γ2 (ΦΕΚ 303/τ. Β' / 13-03-2003) *«Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση»*, Αθήνα 2003, σ. 184

επιλέγονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στοχεύουν στο να μπορεί ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει τον ρόλο του στη διαδικασία της μάθησης, τον ρόλο του μαθητή, τον ρόλο του περιβάλλοντος, τον ρόλο της τεχνικής και της μεθοδολογίας<sup>74</sup>.

*«Γενικός σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά στην κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της ιστορίας, ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται με τη ζωή του<sup>75</sup>».*

Είναι γεγονός ότι η ιστορία ως σχολικό μάθημα χρησιμοποιήθηκε πολλές φορές και για να εξυπηρετήσει «ιδεολογικό - πολιτικούς σκοπούς και οι θεσμοθετημένοι σκοποί του μαθήματος υπήρξαν στενά ελληνοκεντρικοί, προάγοντας την ανάδειξη ενός ενιαίου ελληνικού πολιτισμού και δίνοντας έμφαση σε μια φρονηματιστική διάσταση της ιστορίας<sup>76</sup>».

Μέσω των νεότερων επιστημονικών αποτελεσμάτων, η διδασκαλία της ιστορίας έχει χρέος να στοχεύει στην ενεργητική προσπέλαση της γνωστικής διαδικασίας, βάζοντας τους μαθητές σε μια διαδικασία επιστημολογικής και μεθοδολογικής διερεύνησης της ιστορικής επιστήμης. Τέλος, οφείλει να προσεγγίζει τα ιστορικά φαινόμενα σε ένα συνολικό και πολυεπίπεδο πλαίσιο και να βοηθά στη συγκρότηση μιας συλλογικής διαπολιτισμικής ταυτότητας<sup>77</sup>.

<sup>74</sup> Ε. Δημητρόπουλος, *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Οι θεωρίες μαθήσεως*, Θεσσαλονίκη 1980, σ. 33

<sup>75</sup> ΥΠΕΠΘ, Απόφαση Αριθ. 21072α/Γ2 (ΦΕΚ 303/τ. Β' / 13-03-2003) «*Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση*», Αθήνα 2003, σ. 184

<sup>76</sup> ΥΠΕΠΘ, Απόφαση Αριθ. 21072α/Γ2, ό.π., σ. 184

<sup>77</sup> Γ. Κόκκινος 1998, στο: Μ. Παπαντώνη, ό.π., σ.21



## Β' Κεφάλαιο

### Αξιολόγηση εκπαιδευτικής διαδικασίας

#### 2.1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Όπως αναφέρεται στο Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ 8/1995) "Αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους<sup>78</sup>».

Σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας η αξιολογική διαδικασία συναντάται σε «επίσημη (τυπική)», είτε σε «ανεπίσημη (άτυπη) μορφή<sup>79</sup>». Ο Howsman τονίζει ότι «όπου υπάρχουν ανθρώπινα όντα, εκεί θα υπάρχει και αξιολόγηση». Ωστόσο, μια διαφοροποίηση επικρατεί σχετικά με την εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης.

Πολλοί μελετητές εκλαμβάνουν ότι η αξιολόγηση είναι «ο καθορισμός της αξίας ενός προσώπου, πράγματος, ενέργειας και κατάστασης ή η απόδοση μιας ιδιότητας, ως προϊόν σύγκρισης με κάτι άλλο, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια<sup>80</sup>». Από μια συγκεκριμένη οπτική «η αξιολόγηση είναι η διαδικασία της σχεδίασης, συλλογής και παροχής πληροφοριών, οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων<sup>81</sup>». Από την άλλη, παρατηρώντας την πιο σύνθετη πλευρά των ορισμών «η αξιολόγηση αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία<sup>82</sup>».

<sup>78</sup> ΠΔ 8/1995 (ΦΕΚ Α/10.01.1995) "Αξιολόγηση Μαθητών Δημοτικού Σχολείου", σ. 2

<sup>79</sup> Ι. Κωνσταντίνου, Διδακτορική διατριβή «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση: διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011)», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2015, σ. 13, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 2015, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/43723#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21

<sup>80</sup> Μ. Κασσωτάκης «Αξιολόγηση της διδασκαλίας», στο: Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τ.β', Αθήνα 1989, σ.13

<sup>81</sup> D.L. Stufflebeam et al. «Educational Evaluation and Decision – Making», στο: Ε. Δημητρόπουλος, Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, Αθήνα 1999, σ. 25

<sup>82</sup> Χ. Κωνσταντίνου, Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών, χ.τ. 2002, σ. 37-51

Η πορεία της αξιολόγησης και τα στάδια στα οποία λαμβάνει χώρα γίνονται περισσότερο διακριτά σε προσπάθειες που οργανώνονται από μεγάλες ομάδες ανθρώπων και που αναλαμβάνονται με κρατική ή μη ενίσχυση. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα συνιστά μια τέτοια συλλογική προσπάθεια<sup>83</sup>.

Στο ίδιο νομοθέτημα γνωστοποιείται το πώς συνδέεται η αξιολόγηση με την εκπαιδευτική πρακτική. Μαθησιακή αξιολόγηση είναι η διαρκής παιδαγωγική διαδικασία, όπου λαμβάνεται υπόψη η μαθησιακή πορεία του μαθητή, διαπιστώνονται τα τελικά συμπεράσματα συνεκτιμώντας κι άλλες συνιστώσες του που σχετίζονται με την προσφορά του σχολείου. Η αξιολόγηση συνιστά βασικό πυλώνα της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία ξεκινά με την επιλογή της κατάλληλης στοχοθεσίας και τελειώνει με τον έλεγχο της κατάκτησής τους.

*«Η αξιολόγηση ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμία περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για τον μαθητή του δημοτικού σχολείου». Αυτή συνεκτιμά κι άλλα γνωρίσματα του μαθητή τα οποία θεωρεί εξίσου σημαντικά όπως είναι «η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου<sup>84</sup>».*

Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθιερώθηκε χρονικά σε διάφορες χώρες την ίδια περίοδο με την ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης<sup>85</sup>. Ο Δημητρόπουλος<sup>86</sup> υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι *«η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένους σκοπούς και προκαθορισμένα κριτήρια».*

Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου είναι ευρύτατη. Καθίσταται σαφές πως η αξιολόγηση μαθητών αποτελεί μια πτυχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το ίδιο ευρύτατος είναι και ο τομέας αξιολόγησης μαθητών. Η αξιολόγηση είναι μια σύνθετη

<sup>83</sup> Μ. Κασσωτάκης, ό.π., σ. 13

<sup>84</sup> Δ.Κ. Παρούτσας, *Ο φάκελος εργασιών μαθητή ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα 2011, στην ιστοσελίδα: Η εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο, χ.χ., διαθέσιμο στο: <https://paroutsas.jmc.gr/portfol/evaluat.htm>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21

<sup>85</sup> Χ. Κωνσταντίνου, *Το Καλό Σχολείο, ο Ικανός Εκπαιδευτικός και η Κατάλληλη Αγωγή ως Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη – Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*, Αθήνα 2015, σ. 16

<sup>86</sup> Ε. Δημητρόπουλος, *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση του μαθητή, θεωρία-πράξη-προβλήματα*, Αθήνα 2002, σ. 30

διαδικασία και το τελευταία χρόνια αποτέλεσε νέο επιστημονικό πεδίο το οποίο αποτελεί «*σύνθεση της εκπαιδευτικής έρευνας και της εκπαιδευτικής μέτρησης*<sup>87</sup>».

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σημαίνει «*μια διαρκή διαδικασία ανάλυσης του συστήματος διδασκαλίας, η οποία ενισχύει τη λειτουργικότητά του και τη δυνατότητα της διαρκούς αναθεώρησής του*<sup>88</sup>». Μια διαδικασία που περιγράφει με λεπτομέρεια την εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι: «*η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμούνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο και συμβάλλουν σε αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια, ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους*<sup>89</sup>».

Η αποσαφήνιση του όρου «*εκπαιδευτικό έργο*» έχει πάρει πολλές σημασίες. Ο Κασσωτάκης (1992)<sup>90</sup> θεωρεί ότι «*εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος*». Ο Γκοτάβος (1986) αναφέρει πως «*εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή η ίδια η δράση*». Το εκπαιδευτικό έργο συντελείται σε διάφορα επίπεδα και περιλαμβάνει σύμφωνα με τις αποσαφηνίσεις που έχουν πραγματοποιηθεί ό,τι περιλαμβάνει τον σχεδιασμό του, τα μέσα και τις διαδικασίες εφαρμογής του και βελτίωσής του<sup>91</sup>. Η πληθώρα όλων αυτών των ορισμών καταδεικνύουν τις πολυποίκιλες πτυχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Επομένως, όροι όπως «*αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*», «*αξιολόγηση της εκπαίδευσης*», «*αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*», «*εκπαιδευτική αξιολόγηση*», είναι

<sup>87</sup> Ι. Κωνσταντίνου, Μεταπτυχιακή εργασία «*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Από τον «επιθεωρητισμό» στις διαπραγματεύσεις διαρκείας*», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2013, σ. 11, στην ιστοσελίδα: Εργαστήριο Έρευνας Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, χχ/χχ/2013, διαθέσιμο στο: <http://edu.perp.uoi.gr/eeerpee/images/ergasies/konstantinou.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21

<sup>88</sup> Κ. Γιοκαρίνης, *Ο σχολικός σύμβουλος: Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, Αθήνα 2000, σ. 144

<sup>89</sup> Α. Ανδρέου & Π. Μαντζούφας, *Θέματα οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα 1999, σ. 188

<sup>90</sup> Μ. Κασσωτάκης, *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-βασική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Αθήνα 1992, σ. 48

<sup>91</sup> Κ. Κηροποίου-Κουτρομανιδίου, Διδακτορική Διατριβή «*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: ιστορική διάσταση και σύγχρονες τάσεις*», Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη 2011, σ. 52, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 2011, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/42405#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21

γνωστοί στην ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία<sup>92</sup>. Ο Δημητρόπουλος ισχυρίζεται πως ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» είναι πιο δόκιμος, καθώς είναι ευρύτερος<sup>93</sup>.

Οι σκοποί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι:

1) «να συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα έργο»

2) «να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο»

3) «να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων»

4) «να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>94</sup>».

Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση επιδιώκει την προώθηση πρωτοβουλιών σε όλους τους τομείς με σκοπό την καταλληλότερη και ορθολογικότερη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον κλάδο της εκπαίδευσης<sup>95</sup>.

Στην παρούσα εργασία δε θα διερευνήσουμε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς οι περιοχές που μπορεί να επέλθει η αξιολογική διαδικασία είναι πολλές όπως «τα διαθέσιμα μέσα-πόροι-τα προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό, το ανθρώπινο δυναμικό, το διοικητικό δυναμικό, το θεσμικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό κλίμα, η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα<sup>96</sup>».

Το ενδιαφέρον της εργασίας θα προσανατολιστεί κυρίως στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αυτά αφορούν στον βαθμό κατάκτησης των στόχων και στην επίδοση των μαθητών<sup>97</sup>.

Ωστόσο, θα γίνει αναφορά σε επόμενα κεφάλαια στο πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταμορφώσουν τη διδασκαλία τους, καθώς η διδασκαλία και η

<sup>92</sup> Δ. Γκελαμέρης, Διδακτορική διατριβή «Οι μελλοντικές τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Έρευνα πεδίου με τη μέθοδο Delphi», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 2019, σ. 13, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2019, διαθέσιμο στο: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/49938>, ημερομηνία προσπέλασης: 15.5.21

<sup>93</sup> Δ. Γκελαμέρης, ό.π., σ. 13

<sup>94</sup> Ι. Σολομών, *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Αθήνα 1999, σ. 15, στην ιστοσελίδα: Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, χ.χ., διαθέσιμο στο: [http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1\\_solomon\\_MEROS\\_A.pdf](http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1_solomon_MEROS_A.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21

<sup>95</sup> Μ. Κασσωτάκης 1992, στο: Ι. Κωνσταντίνου, ό.π., σ. 11

<sup>96</sup> Π. Χαμπηλομάτη, Διδακτορική διατριβή «Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2010, σ. 32, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 2010, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30148#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 3.4.21

<sup>97</sup> Ο όρος "επίδοση" θα διευκρινιστεί παρακάτω.

αξιολόγηση είναι δύο διαδικασίες πολύ στενά συνδεδεμένες, όπου «η αμοιβαία αλληλεπίδραση, επανατροφοδότηση και ελεγκτική συμπεριφορά αποτελούν προϋπόθεση η μια της άλλης<sup>98</sup>».

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας θεωρείται σπουδαία διαδικασία καθώς είναι το μέσο με το οποίο μπορεί να διαπιστωθεί πώς μαθαίνουν οι μαθητές, ποιες μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν και πόσο εποικοδομητικές ήταν. Αν δεν επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, τότε πραγματοποιείται αναπροσαρμογή της διδακτικής πράξης. Τα συμπεράσματα που εξάγονται από την αξιολόγηση βοηθούν τον εκπαιδευτικό να ενημερώνεται για το αν πέτυχε αυτά που επιθυμούσε. Έτσι, του δίνεται η δυνατότητα να αναπροσαρμόσει το διδακτικό του έργο. Το ίδιο επηρεάζεται και η διδασκαλία από την αξιολόγηση και την καθοδηγεί ωστόσο επέλθει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ωστόσο η μάχιμη εκπαιδευτική κοινότητα δεν ασπάζεται την αξιολόγηση σχεδόν σε όλες τις μορφές που προαναφέραμε. Αυτό συμβαίνει διότι η αξιολόγηση αρχικά δεν είχε ξεκάθαρη στοχοθεσία και δεν πραγματοποιούταν από ειδικούς επιμορφωμένους αξιολογητές<sup>99</sup>. Επίσης, η συνισταμένη ότι η ελληνική εκπαίδευση στερείται "αξιολογικής κουλτούρας" δημιούργησε μια κατάσταση εκκρεμότητας στον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου.

Αυτό επέφερε με τη σειρά του αρνητικά αποτελέσματα τόσο στη δημιουργία μιας υγιούς επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και κοινωνίας όσο και στην επιμόρφωση των δασκάλων<sup>100</sup>. Επίσης, δημιούργησε λανθασμένες προτεραιότητες. Πολλές χώρες χαρακτηρίζονται ως "κοινωνίες επίδοσης", αφού στόχος τους και προτεραιότητά τους αποτελεί η ατομική επίδοση. Αυτή ακολούθως θα προσδιορίσει τον τρόπο που τα μέλη που απαρτίζουν την κοινωνία θα εξελιχθούν οικονομικά, επαγγελματικά και κοινωνικά<sup>101</sup>.

Η επίδοση αξιολογείται συνήθως με γνώμονα τον μέσο όρο της τάξης ή από τον βαθμό επίτευξης του στόχου χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλοι παράγοντες μη μετρήσιμοι όπως η προσπάθεια, η προϋπάρχουσα γνώση, οι δυνατότητες του μαθητή

<sup>98</sup> Π. Χαμπηλομάτη, ό.π., σ. 36

<sup>99</sup> Λ. Αθανασίου & Κ. Γεωργούση, «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές», στο: Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας", Ιωάννινα 2006, σ. 12

<sup>100</sup> Δ. Γκελαμέρης, ό.π., σ. 110

<sup>101</sup> Κ. Η. Ingenkamp 1975, στο: Ν. Χανιωτάκης, Διδακτορική διατριβή «Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο», Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 1999, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 1999, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/11263#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 5.5.21

κ.ά.<sup>102</sup> Όταν το σχολείο, όμως, δε λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι το κάθε παιδί έχει διαφορετικές δυνατότητες, η αποτυχία είναι σίγουρη εκ των προτέρων<sup>103</sup>.

Μάθηση και επίδοση δε στοχεύουν στην ολόπλευρη συγκρότηση μιας υγιούς ψυχοσύνθεσης του μαθητή, αλλά σε ένα μετρήσιμο αξιολογήσιμο τελικό προϊόν στο οποίο απουσιάζει ο παιδαγωγικός χαρακτήρας. Επίδοση με παιδαγωγικό χαρακτήρα έχουμε όταν αυτή προσανατολίζεται: «α) στην εξατομικευμένη πορεία ανάπτυξης μάθησης του μαθητή και όχι μόνο στο αποτέλεσμα (πώς μαθαίνει, που πάει καλά και πού όχι, ποια βοήθεια χρειάζεται κλπ) β) στην κοινωνική διάσταση της μάθησης (αλληλεγγύη, συντροφικότητα, από κοινού συνεργασία για τη λύση προβλημάτων κ.ά.) γ) στην ενθάρρυνση και παρώθηση του μαθητή κι όχι στην επιλογή (χαρά για μάθηση, ετοιμότητα επίδοσης, αυτοεκτίμηση κ.ά.)<sup>104</sup>».

Μια παιδαγωγική θεώρηση της αξιολόγησης αναδεικνύει την κοινωνική διάσταση της μάθησης, αφού δεν επικεντρώνει το ενδιαφέρον της μόνο στο τελικό μετρήσιμο αποτέλεσμα, αλλά σε όλη την προσπάθεια του μαθητή<sup>105</sup>. Η αξιολόγηση αξίζει να εστιάζει στην υποστήριξη της προσωπικής και μοναδικής διαδικασίας μάθησης, στο σημείο εκκίνησης κάθε μαθητή, ώστε να αξιολογούνται διαφοροποιημένα οι επιδόσεις των μαθητών<sup>106</sup>. Οι μαθητές που φοιτούν στο σχολείο ξεκινούν με διαφορετικό υπόβαθρο και ο κάθε μαθητής νιώθει την ανάγκη ότι ξεχωρίζει κάπου κι έχει καλές επιδόσεις. Η επαναλαμβανόμενη μέτρηση και σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους έρχεται σε αντιδιαστολή με τους παιδαγωγικούς σκοπούς του δημοτικού σχολείου με αποτέλεσμα να προκύπτει μια κατηγοριοποίηση των μαθητών σε "καλούς και κακούς"-*"επιτυχημένους και αποτυχημένους"*<sup>107</sup>.

Η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «*επίδοση*» στο σημείο αυτό της εργασίας είναι πολύ σπουδαία, καθώς συνδέεται άμεσα με την αξιολογική διαδικασία και την οργάνωση της διδασκαλίας<sup>108</sup>.

Επίδοση είναι *"ο βαθμός προόδου προς την κατεύθυνση των στόχων της μάθησης"*<sup>109</sup>. Η επίδοση του μαθητή είναι ένα συνονθύλευμα παραγόντων. Η επίδοση των μαθητών δεν μπορεί να είναι συνυφασμένη μόνο με τη βαθμολογία του μαθητή.

<sup>102</sup> H. Bartnitzky 1992 ,στο: Ν. Χανιωτάκης, ό.π., σ. 98

<sup>103</sup> I. Lichtenstein-Rother 1977, στο: Ν. Χανιωτάκης, ό.π., σ. 28

<sup>104</sup> Ν. Χανιωτάκης, ό.π., σ. 30

<sup>105</sup> Ν. Χανιωτάκης, ό.π., σ. 70

<sup>106</sup> Ν. Χανιωτάκης, ό.π., σ. 72

<sup>107</sup> H. Firnkes 1984, στο: Ν. Χανιωτάκης, ό.π., σ. 241

<sup>108</sup> Ν. Χανιωτάκης, ό.π., σ. 24

<sup>109</sup> Ε. Δημητρόπουλος, ό.π., σ. 25

Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η πορεία και η ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας, η αφετηρία του κάθε μαθητή, το αποτέλεσμα αλλά και οι διανοητικές δεξιότητες που χρησιμοποιήθηκαν<sup>110</sup>.

Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών μπορεί να είναι οι τεχνικές διδασκαλίας, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός, η σχέση του εκπαιδευτικού και του μαθητή, οι προσδοκίες που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους και η σχέση με την επίδοσή τους, το οικογενειακό περιβάλλον, το κοινωνικό υπόβαθρο του μαθητή κ.ά.<sup>111</sup>

## 2.2. Νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγηση

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, οι πρώτες διαδικασίες αξιολόγησης εμφανίζονται με τη συγκρότηση των πρώτων σχολικών υποδομών προκειμένου να γίνει αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Με το διάταγμα του 1834 αποφασίζεται η εφαρμογή δημόσιων εξετάσεων ανά εξάμηνο στο πλαίσιο της οργάνωσης των δημοτικών σχολείων<sup>112</sup>. Το 1896 θεσμοθετήθηκε η τετράβαθμη αριθμητική κλίμακα και το 1912 η εξάβαθμη (6 έως 1)<sup>113</sup>.

Η μεταρρύθμιση του 1929 καθιερώνει την εξαετή υποχρεωτική φοίτηση και το άνοιγμα ενός σχολείου που απευθύνεται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα<sup>114</sup>. Καθιερώνεται, επίσης, ειδικός έλεγχος προόδου και εισάγεται η δεκάβαθμη βαθμολογική κλίμακα<sup>115</sup>.

Από το 1964 έως το 1977 σημειώνονται πολλές μεταρρυθμίσεις. Με το Προεδρικό Διάταγμα 483/1977, οι επιδόσεις των μαθητών αξιολογούνται με άτυπες γραπτές και προφορικές εξετάσεις. Στις πρώτες τέσσερις τάξεις υπάρχει μόνο η

<sup>110</sup> Σχολική επίδοση, στην ιστοσελίδα: *Ειδική Αγωγή, χ.χ., σ. 1, διαθέσιμο στο: <https://eidikiagogi.webnode.gr/%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CF%80%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%83%CE%B7>, ημερομηνία προσπέλασης: 11.5.21*

<sup>111</sup> Σχολική επίδοση, ό.π., σ. 1

<sup>112</sup> Α. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Αθήνα 1983, τ. Α, σ. 48

<sup>113</sup> Ι. Κανάκης, *Η παραδοσιακή και η σύγχρονη αντίληψη για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, χ.τ. 1988, τ.10, σ. 273-281

<sup>114</sup> Σ. Μπουζάκης «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνικό επαγγελματική εκπαίδευση», στο: Ε. Γρηγοράτου & Α. Μήνας, «*Το νομοθετικό πλαίσιο στην αξιολόγηση του μαθητή*», Δράμα χ.χ., σ. 2, στην ιστοσελίδα: 12<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Ηρακλείου Αττικής, χ.χ., διαθέσιμο στο: <http://12dim-n-irakl.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/SYNEDRIO%20DRAMAS%201.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 3/5/21

<sup>115</sup> Ι. Κανάκης, ό.π., σ. 273-281

δυνατότητα λεκτικών χαρακτηρισμών και στις τελευταίες δύο παραμένει η δεκάβαθμη αξιολογική κλίμακα. Αυτή καταργείται με την υπ. Αριθμ. 9425/29-11-80 Εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ όπου αντικαθίστανται από χαρακτηρισμό που συμβολίζονται με κεφαλαία γράμματα. Ο νόμος 1566/1985 οδηγεί στον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, στην επεξήγηση του τρόπου διόρθωσης των σχολικών εργασιών, καθιερώνονται κριτήρια αξιολόγησης<sup>116</sup>.

Το 1991 επανεισάγονται οι εξετάσεις τριμήνου και η βαθμολογία με αριθμό που είχε καταργηθεί το 1981. Το 1991 καθιερώνονται οι "*ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις τριμήνου*", εισάγονται λεκτικοί χαρακτηρισμοί στη βαθμολογική κλίμακα, παρουσιάζεται ο θεσμός ενισχυτικής και η επανάληψη της τάξης πραγματοποιείται μόνο με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα ύστερα από σχετική πρόταση του δασκάλου και του διευθυντή<sup>117</sup>.

Το 1995 γίνεται η τελευταία νομοθετική παρέμβαση, η οποία ισχύει μέχρι σήμερα στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών. Στο άρθρο 1&2 Π.Δ. 8/1995 αποσαφηνίζεται ο όρος «*αξιολόγηση του μαθητή*» και καθορίζεται η διαδικασία αξιολόγησης η οποία γίνεται από τον εκπαιδευτικό μέσω προφορικών εξετάσεων, είτε μέσω καθημερινών εργασιών που πραγματοποιούνται διά ζώσης στο σχολείο ή κατοίκον<sup>118</sup>.

Με το άρθρο 3 θεσμοθετείται η περιγραφική αξιολόγηση σε όλες τις τάξεις καθώς και η ύπαρξη ενός παιδαγωγικού ημερολογίου που θα συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό (καινοτομία που δεν εφαρμόστηκε). Επίσης, προτάθηκε η χρήση τετράβαθμης κλίμακας βαθμολογίας για τις τέσσερις πρώτες τάξεις. Στο άρθρο αυτό, επίσης, προτείνονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Στο άρθρο 5 καθορίζονται "*τακτικές παιδαγωγικές συσκέψεις*" του εκπαιδευτικού προσωπικά για ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τους μαθητές και την πρόδοό τους. Δίνονται ακόμη οδηγίες για την ενημέρωση των γονέων η οποία θα λαμβάνει χώρα μετά το πέρας του τριμήνου<sup>119</sup>.

Τέλος, το 1995 (με το Π.Δ. 121/1995)<sup>120</sup> διευκρινίζονται οι λόγοι για τους οποίους ο μαθητής καλείται να επαναφοιτήσει στην ίδια τάξη<sup>121</sup>.

<sup>116</sup> Ε. Γρηγοράτου & Α. Μήνας, ό.π., σ. 3

<sup>117</sup> Ε. Γρηγοράτου & Α. Μήνας, ό.π., σ. 4

<sup>118</sup> Ε. Γρηγοράτου & Α. Μήνας, ό.π., σ. 5

<sup>119</sup> Ε. Γρηγοράτου & Α. Μήνας, ό.π. σ. 5

<sup>120</sup> ΠΔ 121/1995 (ΦΕΚ 75/Α/18-4-1995), «*Προαγωγή μαθητών-επανάληψη τάξης*», σ. 1

<sup>121</sup> Ε. Γρηγοράτου & Α. Μήνας, ό.π., σ. 5



### 2.3. Μορφές αξιολόγησης

Με βάση τη χρονική σχέση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιολόγησης διακρίνουμε τρεις μορφές αξιολόγησης:

α) «*αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (initial or diagnostic evaluation or assessment)*»·

β) «*διαμορφωτική ή ενδιάμεση αξιολόγηση (formative evaluation or assessment)*»·

γ) «*τελική ή αθροιστική αξιολόγηση (summative evaluation or assessment)*<sup>122</sup>».

Η διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιείται πριν από το ξεκίνημα της μαθησιακής διαδικασίας. Αποτελεί το "σημείο εκκίνησης" όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο όρος αναφέρεται στη διάγνωση των γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων που προϋπάρχουν, έτσι ώστε να σχεδιαστεί και να οργανωθεί η διδασκαλία<sup>123</sup>, αλλά και να είναι εφικτή η εκτίμηση της προστιθέμενης αξίας μετά το πέρας της μαθησιακής διαδικασίας<sup>124</sup>. Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση έχει ως σκοπό ο εκπαιδευτικός να συγκεντρώσει μερικά στοιχεία για το επίπεδο γνώσεων του μαθητή σε ένα ορισμένο γνωστικό σημείο προκειμένου να διαμορφώνει ανάλογα το μάθημά του<sup>125</sup>.

Για ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση κάνουμε λόγο όταν η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα στα μέσα του εκπαιδευτικού προγράμματος, προκειμένου να εντοπιστούν οι δυσκολίες που επικρατούν και να επακολουθήσουν οι απαραίτητες διορθωτικές ενέργειες. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αλλάζοντας τον σκοπό της μετέφερε τον προσανατολισμό της από τον έλεγχο των επιδόσεων και την κατάταξη των επιμορφούμενων στη δημιουργία ερεθισμάτων για παρεμβάσεις που θα αναβαθμίζουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα<sup>126</sup>. Η διαμορφωτική αξιολόγηση ακολουθεί παράλληλα τον δρόμο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Φέρνει στο

<sup>122</sup> Μ. Κασσωτάκης, *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα 2013, σ. 34-35

<sup>123</sup> Μ. Κασσωτάκης, *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, χ.τ. 2003, σ. 26

<sup>124</sup> Ofsted 2004, στο: Δ. Θεοχάρης, *Διδακτορική διατριβή «Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου»*, Αθήνα 2011, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 2011, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/27371#page/1/mode/2upsc>. 138), ημερομηνία προσπέλασης: 5.5.21

<sup>125</sup> Κ. Κηροποίου-Κουτρομανίδου, *ό.π.*, σ. 52

<sup>126</sup> Η. Μασσαγγούρας, *Η σχολική τάξη*, Αθήνα 1999, σ. 296

προσκήνιο ελλείμματα που ευθύνονται για την επιτυχή ή ανεπιτυχή πορεία και βοηθά στη βελτίωσή του<sup>127</sup>.

Μετά το πέρας του εκπαιδευτικού προγράμματος πραγματοποιείται η τελική αξιολόγηση. Σε αυτό το σημείο τα αποτελέσματα αξιολογούνται με σκοπό να αξιοποιηθούν και το πρόγραμμα να βελτιωθεί<sup>128</sup>. Η τελική/αθροιστική αξιολόγηση αποτελεί για την εκπαίδευση την πιο γνώριμη μορφή αξιολόγησης. Με τα εργαλεία της (τεστ και εξετάσεις) επιδιώκει να ελέγξει τον βαθμό στον οποίο η μαθησιακή διαδικασία εκπλήρωσε τους αρχικούς στόχους που είχε θέσει. Στα σχολεία αυτό λαμβάνει χώρα χαρακτηριστικά με τους σχολικούς ελέγχους και τη βαθμολογία των μαθητών<sup>129</sup>. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης είναι ποσοτική καθώς εκφράζεται με αριθμούς (1-10) ή γράμματα (Α-Δ) και θεωρείται ότι «εκφράζει τις απόψεις της θετικιστικής παιδαγωγικής<sup>130</sup>». Τα τεστ και οι εξετάσεις συνιστούν κλασικά εργαλεία της τελικής αξιολόγησης και συνεχίζουν να θεωρούνται απαραίτητα<sup>131</sup>. «Η τελική αξιολόγηση είναι μια τερματική της εκπαιδευτικής προσπάθειας» και μετρά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος με βάση τη στοχοθεσία που τέθηκε εξ αρχής<sup>132</sup>. Τα είδη αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά χωρίς να αποκλείει το ένα το άλλο<sup>133</sup>.

#### 2.4. Άλλες διακρίσεις και όροι της αξιολόγησης

Πολλοί είναι οι συγγραφείς που παρουσιάζουν μια διάκριση μεταξύ επίσημης και ανεπίσημης αξιολόγησης. Η επίσημη αξιολόγηση που συναντάται και ως τυπική αξιολόγηση μπορεί να γίνει από συλλογικούς φορείς που έχουν θεσμικά εξουσιοδοτηθεί για να φέρουν εις πέρας αυτό το έργο κάτω από αυστηρούς κανόνες. Αντίθετα, η ανεπίσημη αξιολόγηση δε χαρακτηρίζεται από αυστηρούς κανονισμούς<sup>134</sup>.

<sup>127</sup> Κ. Κηροποίου-Κουτρομανίδου, *ό.π.*, σ. 53

<sup>128</sup> Χ. Κωνσταντίνου, *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα 2000, σ. 17-19

<sup>129</sup> Ν. Ρέλλος, *Έλεγχος Μάθησης, Αξιολόγηση της Επίδοσης*, Αθήνα 2003, σ. 85

<sup>130</sup> Η. Ματσαγγούρας, *ό.π.*, σ. 296

<sup>131</sup> Δ. Θεοχάρης, *ό.π.*, σ. 131

<sup>132</sup> Κ. Κηροποίου-Κουτρομανίδου, *ό.π.*, σ. 53

<sup>133</sup> Κ. Κηροποίου-Κουτρομανίδου, *ό.π.*, σ. 54

<sup>134</sup> Γ. Ρεκαλίδου 2011, στο: Μ. Κασσωτάκης, *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα 2013, σ. 46

Η ανεπίσημη ή άτυπη αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης<sup>135</sup>. Η άτυπη αξιολόγηση διαιρείται σε σκόπιμη και καθημερινή. Η σκόπιμη αξιολόγηση έχει έναν εμπρόθετο χαρακτήρα καθώς ο διδάσκοντας την χρησιμοποιεί για να ανακαλέσουν οι μαθητές του αυτά που ξέρουν για ένα θέμα, για να προσδιορίσει το επίπεδο κατανόησης για μια θεματική κ.ά. Η δεύτερη διέπεται από έναν πηγαίο και αυθόρμητο χαρακτήρα καθώς ο εκπαιδευτικός μέσω της άτυπης παρατήρησης συλλέγει πληροφορίες από την καθημερινή αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά<sup>136</sup>.

Επίσης, ένας ακόμη σημαντικός όρος είναι η «*μετααξιολόγηση*» που αναφέρεται από πολλούς επιστήμονες. Δίνει, σύμφωνα με τον Potton (1997)<sup>137</sup> απάντηση σε πολλά ερωτήματα όπως: «*Διεξήχθη η αξιολόγηση σωστά; Αξίζει να γίνεται; Έγινε σύμφωνα με επαγγελματικά πρότυπα και αρχές;*» Το 2001 ο Stufflebeam<sup>138</sup> περιγράφει τη «*μετααξιολόγηση*» ως πληροφόρηση ικανή να κρίνει την αξιολόγηση και να αναδειξεί τα δυνατά σημεία και να εντοπίσει τα τρωτά της σημεία. Είναι αυτή που αποβλέπει στην καλύτερευση όλων των σταδίων της αξιολόγησης<sup>139</sup>.

## 2.5. Βασικές αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η Αμερικανική Ένωση Αξιολόγησης έχει συγκεντρώσει ορισμένες κατευθυντήριες αρχές. Σύμφωνα με αυτή οι αρχές είναι η συστηματική έρευνα, η ικανότητα, η ακεραιότητα/εντιμότητα, ο σεβασμός στον άνθρωπο, οι ευθύνες για το γενικό συμφέρον. Οι αξιολογητές διεξάγουν συστηματικές έρευνες χρησιμοποιώντας κατάλληλα τεχνικά πρότυπα προκειμένου οι αξιολογούμενοι να κατανοούν και να ερμηνεύουν το έργο τους (*συστηματική έρευνα*).

Οι αξιολογητές θα πρέπει να έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες και την κατάλληλη εμπειρία για να αναλάβουν δράση και να παρέχουν υψηλό επίπεδο απόδοσης όταν διενεργούν μια αξιολόγηση (*ικανότητα*).

Επίσης, οι αξιολογητές πρέπει να δείχνουν μια ειλικρινή στάση και μια ακέραη συμπεριφορά καθόλη τη διαδικασία της αξιολόγησης (*εντιμότητα/ακεραιότητα*). Χρέος τους είναι να μην παραποιούν τις διαδικασίες, τα δεδομένα αλλά και τα ευρήματά τους.

<sup>135</sup> Μ. Κασσωτάκης, *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, χ.τ., σ. 46

<sup>136</sup> Μ. Κασσωτάκης, *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, ό.π., σ. 24

<sup>137</sup> Κ. Κηροποιού-Κουτρομανίδου, ό.π., σ. 54

<sup>138</sup> Κ. Κηροποιού-Κουτρομανίδου, ό.π., σ. 54

<sup>139</sup> Μ. Κασσωτάκης, ό.π., σ. 25

Οφείλουν να εκτιμούν και να σέβονται τους αξιολογούμενους και να μην ξεχνούν τα αρνητικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει για τον αξιολογούμενο ένα θετικό αποτέλεσμα (*σεβασμός στον άνθρωπο*). Τέλος, οι αξιολογητές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο τα άμεσα αποτελέσματα της αξιολόγησης αλλά και τις επιπτώσεις της έχοντας κατά νου το όφελος της ευρύτερης κοινωνίας.

## **2.6. Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της αποτελεσματικής διδασκαλίας. *"Είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική, που αν εφαρμοστεί αποτελεσματικά, δίνει τη δυνατότητα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων αλλά και στους ίδιους τους εργαζόμενους να διαπιστώσουν τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία διοίκησης και να εντοπίσουν τα αίτια των προβλημάτων αυτών. Υπηρετεί τελικά όχι μόνο αυτούς που την εκτελούν ή την υφίστανται, αλλά και το ίδιο το κοινωνικό σύνολο<sup>140</sup>»*. Τα τελευταία έτη η δημόσια εκπαίδευση δέχεται κριτική για την αποτελεσματικότητά της για αυτό και αναζητούνται τρόποι βελτίωσης αυτής.

Σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συνιστά και η επιμέρους αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του παραγόμενου έργου του. Ωστόσο σε αυτή την εργασία δε θα γίνει αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αλλά στον τρόπο με τον οποίο παρέχεται η ιστορική εκπαίδευση και πώς αξιολογείται ο μαθητής.

### **2.6.1. Πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση συνιστά οργανικό κομμάτι της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας και σε καμία περίπτωση δε θα εξαφανιστούν όλα τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος με την κατάργησή της. Ο μαθητής μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να λάβει ανατροφοδότηση σχετικά με τα κενά και τις ελλείψεις του. Έτσι, μπορεί να εστιάσει στα εν λόγω κενά του και να τα βελτιώσει. Επίσης, μπορεί να δει όχι μόνο αυτά που τον δυσκολεύουν, αλλά και τα σημεία στα οποία είναι δυνατός<sup>141</sup>. Αυτά με τη σειρά τους ενισχύουν το αίσθημα

<sup>140</sup> Ι. Κωνσταντίνου, ό.π., σ. 18

<sup>141</sup> Ε. Αλεξίου, Μεταπτυχιακή εργασία «*Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή*», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, *Ιωάννινα 2013*, σ. 36, στην ιστοσελίδα: *Ιδρυματικό Αποθετήριο Ολυμπιάς, 2013*, διαθέσιμο στο: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream>, ημερομηνία προσπέλασης: 1.5.21

αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης του προκειμένου να είναι έτοιμος να λάβει σοβαρές αποφάσεις στο μέλλον<sup>142</sup>.

Επιπλέον με την αξιολόγηση επικρατεί μια μορφή δικαιοσύνης μέσα στην τάξη όπου επιβραβεύονται εκείνοι που προσπάθησαν αρκετά ενισχύοντας το ψυχολογικό τους κομμάτι. Η ενίσχυση αυτή τους ενεργοποιεί περισσότερο και τους παρωθεί να εντείνουν τις προσπάθειές τους για μεγαλύτερες επιδόσεις. Η όλη διαδικασία της αξιολόγησης τους βοηθάει για τις μετέπειτα επιλογές στη ζωή τους όπου θα κληθούν να αξιολογηθούν σε εργασιακό πια πλαίσιο. Η αξιολόγηση, όμως, δε βοηθάει μόνο τους μαθητές αλλά και τους ίδιους τους δασκάλους καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να συλλέξουν πληροφορίες για τους μαθητές τους, να τροποποιήσουν τους διδακτικούς στόχους και να διαμορφώσουν εκ νέου τη διδασκαλία τους.

Ένα θετικό αντίκτυπο της αξιολόγησης εντοπίζεται και στο συναισθηματικό, κομμάτι, καθώς, όταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι θετικά ο εκπαιδευτικός ικανοποιείται και νιώθει αυτοπεποίθηση που οι προσπάθειες του καρποφόρησαν. Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε και το γεγονός ότι μέσω της αξιολόγησης οι γονείς μπορούν να ενημερωθούν για την εξέλιξη των παιδιών τους στο σχολείο και για τον βαθμό ανταπόκρισής τους σε αυτά που αναμένουν οι δάσκαλοί τους<sup>143</sup>. Είναι φυσικό, λοιπόν, να επιθυμούν αυτή την ενημέρωση, καθώς οι επιδόσεις των παιδιών τους αντανακλούν τη δουλειά που πραγματοποιείται στο σχολείο και αν αυτό συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της κοινωνίας<sup>144</sup>.

## 2.7. Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του μαθητή

Πολλές είναι οι απόψεις που παρουσιάζονται κατά της αξιολόγησης του μαθητή εξαιτίας των αρνητικών της επιπτώσεων στον ψυχολογικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό τομέα. Η παιδαγωγική διάσταση του θέματος συσχετίζεται με την παιδαγωγική σχέση μαθητή και δασκάλου η οποία κλονίζεται, καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να δώσει έναν βαθμό στον μαθητή του<sup>145</sup>. Ο μαθητής δυσκολεύεται να αναπτύξει κίνητρα μάθησης, καθώς αλλοιώνεται η ψυχοπαιδαγωγική τους σχέση.

<sup>142</sup> Ε. Δημητρόπουλος, *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Το Τι, το Πώς, το Γιατί, μια Οριοθέτηση της Προβληματικής της*, Θεσσαλονίκη 1989, σ. 24

<sup>143</sup> Ε. Αλεξίου, *ό.π.*, σ. 38-39

<sup>144</sup> Ε. Δημητρόπουλος, *ό.π.*, σ. 27

<sup>145</sup> Ι. Μαρκαντώνης και Μ. Κασσωτάκης 1979, στο: Α. Μπούρας, Διδακτορική διατριβή «*Αξιολόγηση και μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο*», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2005, σ. 94, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 2005, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/22329#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21

Επίσης, σύμφωνα με τον Παπά (1980)<sup>146</sup> οι εξετάσεις δεν αποτελούν ορθό κριτήριο καθώς ο δάσκαλος δεν είναι εκπαιδευμένος σωστά για να αξιολογήσει. Η αξιολόγησή, επίσης, μετρά συγκεκριμένες δεξιότητες κι όχι την ολική υπόσταση του μαθητή. Επιπλέον πολλές αξιολογήσεις δεν καθρεφτίζουν την πραγματική αξία του μαθητή<sup>147</sup>.

Πολλοί, επίσης, κάνουν λόγο για την ύπαρξη υποκειμενικότητας στη βαθμολογία και εστιάζουν στους λόγους που την προκαλούν. *«Η εξέταση είναι ένα πανίσχυρο όπλο που μετατρέπεται στα χέρια μερικών, εκούσια ή ακούσια σε όργανο επιρροής για διαμόρφωση προγραμμάτων, καταστάσεων και εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>148</sup>»*.

Οι βαθμοί είναι απομεινάρια παλαιότερων συστημάτων που εξυπηρετούσαν άλλους σκοπούς. Σήμερα η βαθμολογία, όπως υποστηρίζουν πολλοί δε συμβαδίζει με τις ανάγκες της κοινωνίας, ούτε έχει κάτι να της προσφέρει<sup>149</sup>. Το σχολείο αποσκοπεί στην ίδια τη μάθηση και όχι στους βαθμούς. Αλλάζοντας, λοιπόν, τον απώτερο σκοπό του σχολείου, τα παιδιά αποκτούν μια λανθασμένη οπτική της μελέτης και οδηγούνται σε μια επιφανειακή μελέτη και στην αποστήθιση χωρίς κάποιο ουσιαστικό τρόπο.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η απροσφορότητα των μέσων και των τεχνικών που υπάρχουν για τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι ένα ακόμη τρωτό σημείο της διαδικασίας. Δεν είναι, όμως, μόνο αυτή η παράμετρος που επηρεάζεται από τις εξετάσεις. Σημαντική είναι και η διάσταση των ψυχολογικών επιπτώσεων που παρατηρούνται στους μαθητές. Η ψυχοσωματική εξέλιξη των μαθητών επηρεάζεται σύμφωνα με τον Παπά (1980) κι αυτό επηρεάζει με τη σειρά του και την επίδοση του μαθητή όπως και τη γενικότερη συμπεριφορά του.

Ο μαθητής και η οικογένειά του καταλήγουν να μην αποσκοπούν στη μάθηση και να γίνονται βαθμοθήρες<sup>150</sup>. Η δημιουργικότητα των μαθητών τείνει να εξαφανιστεί.

Ο Κασσωτάκης (1989)<sup>151</sup> αναφέρει ότι το εξεταστικό άγχος είναι για πολλούς μαθητές δυσβάσταχτο και πολλοί καλούνται να αντιμετωπίσουν νευρωτικές

<sup>146</sup> Α. Μπούρας, *ό.π.*, σ. 94

<sup>147</sup> Α. Μπούρας, *ό.π.*, σ. 94

<sup>148</sup> Α. Μπούρας, *ό.π.*, σ. 94

<sup>149</sup> Α. Μπούρας, *ό.π.*, σ. 94

<sup>150</sup> Α. Μπούρας, *ό.π.*, σ. 96

καταστάσεις. Η αποτυχία ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης δημιουργεί και εκπαιδευτικές ανισότητες που αυτές με τη σειρά τους οδηγούν σε μορφές κοινωνικού αποκλεισμού. Η εκπαιδευτική ανισότητα είναι έκδηλη. Ο Παπακωνσταντίνου (1981)<sup>152</sup> σε μια έρευνα που πραγματοποίησε επισημοποίησε την παραπάνω θέση αναφέροντας ότι το σχολείο «κατηγοριοποιεί τους μαθητές σε καλούς και κακούς».

Στην ίδια βάση κινήθηκε και η έρευνα του Κασσωτάκη (1981)<sup>153</sup> στην οποία το σχολείο είναι φορέας διαφοροποίησης και τα μορφωτικά του αγαθά προσφέρονται επιλεκτικά. Η διάκριση αυτή οδηγεί σε σταδιακή περιθωριοποίηση του μαθητή.

## 2.8. Τεχνικές (κριτήρια) αξιολόγησης

Τεχνικές ονομάζονται «τα εργαλεία με τα οποία θα γίνει η συλλογή των πληροφοριών εκείνων που θα ενημερώσουν τον εκπαιδευτικό για την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων<sup>154</sup>». «Οι τεχνικές αξιολόγησης συνδέονται με βασικές οργανωτικές-επικοινωνιακές περιστάσεις που διασφαλίζουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης<sup>155</sup>».

Η επιλογή και η χρήση τους προϋποθέτει την επίγνωση όλων των παραπάνω. Αυτά αξίζει να τονιστεί πως πρέπει να συμβαδίζουν με το γνωστικό αντικείμενο, το επίπεδο των μαθητών και την προϋπάρχουσα γνώση τους<sup>156</sup>.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα καθεμίας τεχνικής και να εφαρμόζουν την καθεμία από αυτές την κατάλληλη χρονική στιγμή<sup>157</sup>.

<sup>151</sup> Μ. Κασσωτάκης, *Αξιολόγηση διδασκαλίας*, στο: Παιδαγωγική και Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, τ. 2<sup>ος</sup> (1989), σ. 617-620

<sup>152</sup> Μ. Κασσωτάκης 1981, στο: Μ. Κασσωτάκης «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», ό.π., σ. 48-53

<sup>153</sup> Μ. Κασσωτάκης, ό.π., σ. 48-53

<sup>154</sup> Χ. Κωνσταντίνου, *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα 2000, σ. 49

<sup>155</sup> Χ. Κωνσταντίνου, *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών*, τ.7, χ.τ. 2002, σ. 43

<sup>156</sup> Μ. Φράγκου, Μεταπτυχιακή εργασία "Η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο – Η οπτική των μαθητών", Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος 2019, σ. 16, στην ιστοσελίδα: Αμητός: Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, 2019, διαθέσιμο στο: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5579>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21

<sup>157</sup> Ε. Αλεξίου, Μεταπτυχιακή εργασία «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2013, σ. 45, στην ιστοσελίδα: *Ιδρυματικό Αποθετήριο Ολυμπιάς, 2013*, διαθέσιμο στο: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream>, ημερομηνία προσπέλασης: 1.5.21

Οι κατηγορίες των τεχνικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι δύο: οι παραδοσιακές και οι εναλλακτικές αξιολογήσεις.

### 2.8.1. Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης

Οι κυριότερες παραδοσιακές τεχνικές που εφαρμόζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η απλή παρατήρηση, οι προφορικές και γραπτές εξετάσεις, οι εργασίες στο σπίτι και τα τεστ<sup>158</sup>.

Το κεντρικό εργαλείο όλων των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, αποτελούν οι ερωτήσεις. Το εργαλείο αυτό διαμορφώνει τις γραπτές και προφορικές εξετάσεις και τα τεστ<sup>159</sup>.

Για τον Κωνσταντίνου<sup>160</sup>, «Οι ερωτήσεις, ως μέσα διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας αποβλέπουν: α) στη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη, β) στην κατανόηση και εμπέδωση, γ) στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή, και δ) στην αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και συνολικά όλων, όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία».

#### 2.8.1.1. Παρατήρηση

Η παρατήρηση για να μπορεί να είναι αξιόπιστη πρέπει να είναι συστηματική<sup>161</sup>. «Η συστηματική παρατήρηση είναι μια δυναμική ποιοτική μέθοδος που αξιοποιείται προκειμένου να καταγραφούν από τον παρατηρητή φαινόμενα και καταστάσεις, όπως αυτά λαμβάνουν χώρα<sup>162</sup>».

Η παρατήρηση μπορεί να είναι «δομημένη ή μη δομημένη<sup>163</sup>». Ο εκπαιδευτικός που καταγράφει αυτά που παρατηρεί μπορεί να συγκεντρώσει

<sup>158</sup> Μ. Φράγκου, ό.π., σ. 16

<sup>159</sup> Χ. Κωνσταντίνου, ό.π., σ. 70

<sup>160</sup> Χ. Κωνσταντίνου, *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα 2004, σ. 67

<sup>161</sup> Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά., *Οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο Δημοτικό*, Αθήνα 2017, σ. 32, στην ιστοσελίδα: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής, διαθέσιμο στο: [http://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/SJ\\_Categories\\_II\\_for\\_K2/Perigrafiki\\_Axiologisi/2019/Odigoi/2a\\_Perigrafiki\\_DHMOTIKO\\_A\\_NEW.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/SJ_Categories_II_for_K2/Perigrafiki_Axiologisi/2019/Odigoi/2a_Perigrafiki_DHMOTIKO_A_NEW.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 2.3.21

<sup>162</sup> H.R. Bernard 2006, στο: Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά, ό.π., σ. 32

<sup>163</sup> Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά, ό.π., σ. 32



πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές του και τι έχουν αποκομίσει. Έτσι, έχει τη δυνατότητα να προχωρήσει στον σχεδιασμό των βημάτων που ακολουθούν και τα οποία θα αναπροσαρμόζονται με βάση την εξέλιξη της διαδικασίας<sup>164</sup>. Η παρατήρηση χρησιμοποιείται ως τεχνική αξιολόγησης εντός του σχολικού τμήματος και μπορεί να αφορά έναν μαθητή/τρια ή μια ομάδα μαθητών. Μπορεί να συμβεί αυθόρμητα (μη δομημένη παρατήρηση) αλλά και προγραμματισμένα (δομημένη παρατήρηση)<sup>165</sup>.

Υπάρχουν πολλά είδη παρατήρησης:

α) *«Στοχοθετημένη παρατήρηση μαθητή ή μαθήτριας·*

*Αφορά έναν μαθητή και στοχεύει στη διαμόρφωση του μαθησιακού προφίλ του».*

β) *«Δείγματα γεγονότος·*

*Είναι καταγεγραμμένες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού που αφορούν στη στάση και τη συμπεριφορά του μαθητή σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο».*

γ) *«Χρονικά δείγματα·*

*Πρόκειται για σύντομες, επαναλαμβανόμενες και εστιασμένες παρατηρήσεις και αποσκοπούν να αναδείξουν τη μαθησιακή του πορεία».*

δ) *«Ανεκδοτική παρατήρηση, μη δομημένη ή δομημένη·*

*Αποτελεί μια γραπτή αφήγηση περιστατικών που αφορούν στον μαθητή και την πορεία του».*

ε) *«Μέθοδος σκίασης·*

*Πρόκειται για μια καταγεγραμμένη δομημένη και συστηματική παρατήρηση εκφάνσεων της μαθησιακής του πορείας και της στάσης του<sup>166</sup>».*

### **2.8.1.2. Γραπτές δοκιμασίες**

Ένα εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται ευρέως είναι οι γραπτές δοκιμασίες. Ως γραπτές δοκιμασίες εννοούμε το σύνολο επιλεγμένων ερωτήσεων που

<sup>164</sup> Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά., ό.π., σ. 33

<sup>165</sup> Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά., ό.π., σ. 34

<sup>166</sup> Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά., ό.π., σ. 32-33

επιλέγει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να προσδιορίσει τον βαθμό επίτευξης των στόχων που είχε θέσει. Αποτελεί σημαντικό εργαλείο, καθώς παρέχει πολύτιμες πληροφορίες στον διδάσκοντα με αποτέλεσμα να μπορεί να σχεδιάσει τα επόμενα βήματα της διδασκαλίας του τα οποία θα άπτονται περισσότερο στο προφίλ και στις ανάγκες των μαθητών του<sup>167</sup>. Ο δάσκαλος μπορεί να εφαρμόσει:

- «κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις»·
- «ερωτήσεις πολλαπλής απάντησης»·
- «ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης»·
- «ερωτήσεις διόρθωσης ή συμπλήρωσης»·
- «ερωτήσεις αντιστοίχισης»·
- «ερωτήσεις του τύπου σωστό ή λάθος»·
- «ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής<sup>168</sup>».

Οι γραπτές εξετάσεις μπορεί να είναι «επίσημες ή ανεπίσημες». Οι επίσημες λαμβάνουν χώρα μετά το πέρας του εξαμήνου ή της διδακτικής χρονιάς ενώ οι ανεπίσημες πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή στο σπίτι με σκοπό την αφομοίωση του γνωστικού ουσιαστικού αντικειμένου<sup>169</sup>.

Οι γραπτές εξετάσεις θεωρούνται σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης γιατί *«διευκολύνουν την οργάνωση της σκέψης και την έκθεση των απαντήσεων κατά πιο οργανωμένο τρόπο, παρέχουν αρκετή άνεση στους μαθητές για να απαντήσουν, τα θέματα που δίνονται για ανάπτυξη είναι κατά κανόνα κοινά για όλους τους μαθητές, διευκολύνουν την οργάνωση της σκέψης και την έκθεση των αποτελεσμάτων ή απαντήσεων κατά πιο οργανωμένο τρόπο»*, Στις γραπτές εξετάσεις, τα "κείμενα μένουν" οπότε διευκολύνεται ο τρόπος με τον οποίο θα ελεγχθεί η σχολική επίδοση. *«Η επίδοση σε μια γραπτή εξέταση δεν επηρεάζεται, άμεσα τουλάχιστον, από άλλους εξωγενείς παράγοντες όπως φύλο, εμφάνιση, ντύσιμο<sup>170</sup>»*.

<sup>167</sup> Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά., ό.π., σ. 39

<sup>168</sup> Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά., ό.π., σ. 40

<sup>169</sup> Λ. Αθανασίου, *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα 2000, σ. 112-113

<sup>170</sup> Ε. Δημητρόπουλος 1989, στο: Χ. Αλεξιάτος & Ε. Ευσταθίου, *Μεταπτυχιακή εργασία «Η αξιολόγηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πώς και γιατί.»* Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά, Πειραιάς 2017-2018, σ. 43, στην ιστοσελίδα: *Ίδρυματικό Αποθετήριο Ωκεανός, χ.χ.*, διαθέσιμο στο: <http://oceanis.lib.puas.gr/xmlui/handle/123456789/4165>, ημερομηνία προσπέλασης: 15.5.2

Ωστόσο, εκτός από τα πλεονεκτήματα που έχουν παρουσιαστεί πολλά είναι και τα μειονεκτήματα καθώς οι εξετάσεις γίνονται αυτοσκοπός και με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής γίνεται παθητικός δέκτης πληροφοριών, δεν παρωθείται η κριτική ανάπτυξη και οι μαθητές παρουσιάζουν τάσεις ανταγωνισμού και αντιπαλότητας. Δεν είναι λίγες οι φορές που πολλοί μαθητές παρουσιάζουν και συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης, περιθωριοποίησης κλπ.<sup>171</sup>

### 2.8.1.3. Προφορικές εξετάσεις

Σύμφωνα με τον Αθανασίου<sup>172</sup> η προφορική εξέταση είναι «η υποβολή στον μαθητή συγκεκριμένων ερωτήσεων ή η εντολή για αναπαραγωγή σε συνεχή λόγο μιας ποσότητας ύλης που διδάχθηκε στο σχολείο και μελετήθηκε στο σπίτι από συγκεκριμένο εγχειρίδιο».

Η προφορική εξέταση διακρίνεται σε επίσημη και ανεπίσημη. Η ανεπίσημη μπορεί να είναι σκόπιμη και καθημερινή<sup>173</sup>. Τυπική (επίσημη) προφορική εξέταση χαρακτηρίζεται η τεχνική αξιολόγησης που έχει προσχεδιαστεί και γίνεται ενώπιον ενός ή περισσότερων εξεταστών και η οποία μπορεί διαδικαστικά να πάρει τη θέση μιας γραπτής εξέτασης<sup>174</sup>. Η άτυπη προφορική εξέταση συνίσταται στη διαδικασία αξιολόγησης η οποία πραγματοποιείται στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και εμφανίζεται με τη σκόπιμη εξέταση και την καθημερινή επικοινωνία<sup>175</sup>.

Καθοριστικό ρόλο στην προφορική εξέταση έχει η γλώσσα που χρησιμοποιείται ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας. Επίσης, η γλώσσα αποτελεί και μεμονωμένο γνωστικό αντικείμενο<sup>176</sup>. Στην προφορική εξέταση συνεκτιμώνται και οι πνευματικές ικανότητες του ατόμου. Επειδή η προφορική εξέταση πραγματοποιείται άμεσα με τη φυσική παρουσία αξιολογητή και αξιολογούμενου είναι αναγκαίο ο αξιολογητής εκπαιδευτικός να χειριστεί τη διαδικασία με σεβασμό, ευαισθησία και διακριτικότητα στον μαθητή και τις ιδιαίτερες ανάγκες του.

<sup>171</sup> Χ. Αλεξιάτος & Ε. Ευσταθίου, ό.π., σ. 43

<sup>172</sup> Λ. Αθανασίου, *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα 2000α, σ. 89-91

<sup>173</sup> Ε. Δημητρόπουλος, ό.π., σ. 102

<sup>174</sup> Χ. Κωνσταντίνου & Ι. Κωνσταντίνου, *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*, Αθήνα 2017, σ. 227

<sup>175</sup> Χ. Κωνσταντίνου & Ι. Κωνσταντίνου, ό.π., σ. 227

<sup>176</sup> Χ. Κωνσταντίνου, ό.π., σ. 82

Η προφορική εξέταση αποτελεί έναν εξίσου διαδεδομένο τρόπο αξιολόγησης που γίνεται στην τάξη, διαρκεί λίγα λεπτά, είναι συνήθως στην αρχή της ώρας. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον μαθητή να διηγηθεί το μάθημα, να λύσει μία άσκηση στον πίνακα ή να απαντήσει σε μια ερώτηση που άπτεται του γνωστικού αντικειμένου που έχει διδαχθεί. Όπως και στις γραπτές εξετάσεις, έτσι και στις προφορικές υπάρχουν θετικές αλλά και αρνητικές συνέπειες.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Δημητρόπουλος (1989)<sup>177</sup>, τα πλεονεκτήματα είναι τα εξής:

- 1) *«Δίνεται η δυνατότητα έκφρασης απόψεων, θέσεων, γνώσεων από μέρους του μαθητή».*
- 2) *«Η διαδικασία ελέγχεται πλήρως από τον διδάσκοντα-εξεταστή».*
- 3) *«Καλλιεργείται η ευστροφία και ετοιμότητα στις προφορικές απαντήσεις».*
- 4) *«Υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση από τον μαθητή».*
- 5) *«Διευκολύνονται μαθητές με δυσκολία στη γραφή».*
- 6) *«Αναπτύσσεται το κριτικό πνεύμα στους μαθητές».*
- 7) *«Εξασφαλίζεται η εγρήγορση και η προσοχή του μαθητή».*
- 8) *«Υπάρχει δυνατότητα ευελιξίας από μέρους του εξεταστή και να στραφεί σε κατευθύνσεις, που ο ίδιος επιθυμεί».*

Ωστόσο, υπάρχουν και αρνητικά, όπως προαναφέραμε. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που δεν έχουν ευχέρεια στην προφορική εξέταση αδικούνται καθώς δεν μπορούν να αξιολογηθούν με έναν τρόπο που να τους ταιριάζει. Επιπλέον, *«δεν υπάρχει αντικειμενικότητα καθώς τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εκτίμηση της επίδοσης δεν είναι γνωστά<sup>178</sup>».*

Τέλος, αυξάνεται το άγχος των παιδιών όταν κατά τη διάρκεια της προφορικής εξέτασης ακολουθείται *«η ιεροτελεστία του καταλόγου<sup>179</sup>».* Τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους μαθητές είναι αρνητικά. Αισθήματα ανασφάλειας, αγωνίας, φόβου και ντροπής διογκώνονται σε περίπτωση που ο μαθητής δε βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις απαιτήσεις του εξεταστή<sup>180</sup>.

<sup>177</sup> Χ. Αλεξιάτος & Ε. Ευσταθίου, ό.π., σ. 45

<sup>178</sup> Λ. Αθανασίου, ό.π., σ. 95

<sup>179</sup> Λ. Αθανασίου, ό.π., σ. 96

<sup>180</sup> Χ. Κωνσταντίνου, *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα 2004, σ. 99

#### 2.8.1.4. Εργασίες στο σπίτι

Πρόκειται για μια συστημική τεχνική αξιολόγησης όπου ο μαθητής έχει άνεση χρόνου να εργαστεί και να πειραματιστεί. Παρέχεται η δυνατότητα εξοικείωσης με τις σχολικές εργασίες. Παρόλα αυτά δεν παρέχεται άμεση ανατροφοδότηση από τον δάσκαλο σε περίπτωση που ο μαθητής θέλει να θέσει ένα ερώτημα. Στο σημείο αυτό ελλοχεύει ο κίνδυνος της παρέμβασης άλλων ατόμων με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να μην μπορεί να διακρίνει σε ποιο βαθμό ο μαθητής έβγαλε εις πέρας την εργασία μόνος του<sup>181</sup>. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προσεκτικός στην ανάθεση κατοίκων εργασιών.

Ο δάσκαλος ενδείκνυται να αναθέτει εργασίες όταν το διδακτικό αντικείμενο δεν ολοκληρώνεται εντός της τάξεως ή όταν χρήζει περαιτέρω επεξεργασίας αποφεύγοντας την ανάθεση πολλών εργασιών που δημιουργούν αρνητική διάθεση στους εμπλεκόμενους<sup>182</sup>.

#### 2.8.1.5. Τεστ

Τα τεστ θεωρούνται έγκυρα, αντικειμενικά και αξιόπιστα εργαλεία για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή<sup>183</sup>. Για να σχεδιαστεί ένα καλό τεστ προϋποθέτει οργάνωση, σχεδίαση και προσοχή<sup>184</sup>. Τα τεστ χωρίζονται στα «σταθμισμένα τεστ και στα μη σταθμισμένα». Τα σταθμισμένα είναι σχεδιασμένα από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό με σκοπό να παρέχουν έγκυρες, αξιόπιστες και ακριβείς πληροφορίες για το μαθησιακό προφίλ και την επίδοση του μαθητή<sup>185</sup>.

Τα μη σταθμισμένα τεστ από την άλλη φτιάχνονται από τον ίδιο τον δάσκαλο και χρησιμοποιούνται προκειμένου ο ίδιος να εντοπίσει τον βαθμό επίτευξης της αρχικής του στοχοθεσίας<sup>186</sup>.

<sup>181</sup> Ε. Γ. Δημητρόπουλος, *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα 1999, σ. 103

<sup>182</sup> Κ. Τσουμπούλη, Μεταπτυχιακή εργασία "*Παραδοσιακές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή*", Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2012, σ. 58, στην ιστοσελίδα: *Ιδρυματικό Αποθετήριο Ολυμπιάς*, 2012, διαθέσιμο στο: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5749/1/M.%20E.%20%CE%A4%CE%A3%CE%9F%CE%A5%CE%9C%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%97%20%CE%9A%CE%A9%CE%9D%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%91.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 15.4.21

<sup>183</sup> Χ. Κωνσταντίνου, *ό.π.*, σ. 102

<sup>184</sup> Ε. Αλεξίου, *ό.π.*, σ. 54

<sup>185</sup> Θ. Τριλιανός, *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, Αθήνα 1998, σ. 132

<sup>186</sup> Χ. Κωνσταντίνου, *ό.π.*, σ. 102

Στα σταθμισμένα τεστ πραγματοποιούνται δοκιμαστικές εφαρμογές. Οι ερωτήσεις στα τεστ διαμορφώνονται με βάση τους μαθητές και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Παρόλο που θεωρείται το τεστ ως μια τεχνική αξιόπιστη παρουσιάζει και πολλά μειονεκτήματα. Πολλές φορές στο τεστ αποδυναμώνεται το στοιχείο της δημιουργικότητας και δεν προωθείται η ανάπτυξη του γλωσσικού κώδικα. Επίσης, σημαντικό αρνητικό για πολλούς είναι και το γεγονός ότι διαδραματίζει ρόλο και ο παράγοντας τύχη<sup>187</sup>.

### 2.8.2. Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης

Πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν πως οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης εντείνουν το πρόβλημα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή αντί να δώσουν λύση σε αυτό. Με το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, αξιολογείται μόνο η βαθμολογία του μαθητή και δε συνυπολογίζονται μεταβλητές όπως η αφετηρία του κάθε μαθητή, το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειάς του, η συνεχής προσπάθεια που κάνει και οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει στο πλαίσιο δραστηριοτήτων του σχολείου<sup>188</sup>.

Οι παραπάνω συνιστώσες μπορούν να επιτευχθούν με τη συμβολή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης οι οποίες διακρίνονται για την ευελιξία τους και για την ενεργό εμπλοκή και των αξιολογουμένων και του αξιολογητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποτελούν: «ο φάκελος υλικού (*portfolio*), οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (*project*), οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων-ρουμπρίκες (*rubrics*), το παιδαγωγικό ημερολόγιο, καθώς επίσης, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση<sup>189</sup>».

#### 2.8.2.1. Σύνθετες δημιουργικές εργασίες

Η εισαγωγή των σύνθετων δημιουργικών εργασιών στην Ελλάδα πραγματοποιείται με το Π.Δ. 409/94 και συνιστούν μια «εναλλακτική εργασία κατοίκον» που αποσκοπεί στην «εξέταση-διερεύνηση και τη συστηματική-μεθοδική παρουσίαση ενός θέματος που απαιτεί δημιουργική και συνθετική ικανότητα και

<sup>187</sup> Χ. Κωνσταντίνου, ό.π., σ. 107-108

<sup>188</sup> Α. Βαρσαμίδου & Γ. Ρεξ, *Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, χ.τ. 2007, σ.1

<sup>189</sup> Ε. Αλεξίου, ό.π., σ. 59

κρίση». Σύμφωνα με τον ορισμό του Frey 1986<sup>190</sup> «η μέθοδος *project* είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν όλοι και η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν». Ωστόσο είναι μια χρονοβόρα διαδικασία<sup>191</sup>.

Ο Χαρίσης<sup>192</sup> προτείνει τη μέθοδο αυτή και επισημαίνει πώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία με ηλεκτρονικό τρόπο. Ωστόσο, οι δυσκολίες στην υλικοτεχνική υποδομή και η απουσία σχετικών επιμορφωτικών δράσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού δυσχεραίνει την εφαρμογή της. «Στη μέθοδο *project* παίζουν ρόλο οι ανάγκες, οι προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα αυτών που συμμετέχουν, γιατί αυτά τα στοιχεία λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, όταν σχεδιάζεται ένα *project*<sup>193</sup>».

Η είσοδος των *project* ως τεχνικής αξιολόγησης ανέτρεψε τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και έφεραν στο προσκήνιο την ενεργό εμπλοκή του μαθητή και τη δράση του, προκειμένου να φτάσουμε στο τελικό προϊόν που είναι η γνώση<sup>194</sup>. Ως δυναμική μέθοδος, δεν έχει προδιαγεγραμμένα όρια και αυστηρή δομή. Αυτή η μέθοδος διαμορφώνεται με βάση τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων<sup>195</sup>. Οι μαθητές καλούνται να δραστηριοποιηθούν, να γνωστοποιήσουν τα ενδιαφέροντά τους με σκοπό να επιλέξουν θέμα και μετά να διερευνήσουν και να προβληματιστούν πάνω σε αυτά. Έτσι, θα εξάγουν συμπεράσματα και θα είναι σε θέση να τα παρουσιάσουν στην τάξη τους<sup>196</sup>.

<sup>190</sup> D. Frey 1986, στο: Κ. Μάρκου, Μεταπτυχιακή εργασία «Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2019, σ. 33, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό αποθετήριο Ολυμπιάς, 2019, διαθέσιμο στο: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/29480/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%9A%CE%9F%CE%A5%20%CE%9A%CE%9B%CE%95%CE%9F%CE%A0%CE%91%CE%A4%CE%A1%CE%91%202019.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 11.5.21

<sup>191</sup> Κ. Τσουμπούλη, ό.π., σ. 85

<sup>192</sup> Α. Χαρίσης, «Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)», στο: «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση», Αθήνα 2006, σ. 284-290

<sup>193</sup> D. Frey 1986, στο: Κ. Μάρκου, ό.π., σ. 32

<sup>194</sup> Η. Μανταγορούρας, *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, Αθήνα 1998, σ. 95

<sup>195</sup> Κ. Τσουμπούλη, ό.π., σ. 90

<sup>196</sup> Φ. Κοσσυβάκη, *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης* Αθήνα 1998, σ. 266

### 2.8.2.2. Φάκελος μαθητή

Σύμφωνα με τους Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα (2004)<sup>197</sup> ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (portfolio) «αποτελεί συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα)». Η συλλογή πρέπει να συγκαταλέγει και τη συλλογιστική διαδικασία που αναπτύσσει ο μαθητής τη στιγμή που καταβάλλει την προσπάθειά του.

Αποτελεί ταυτόχρονα και μέθοδο αξιολόγησης και υλικό προς αξιολόγηση. Ο φάκελος δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να δημιουργήσει έναν πιο στενό διάλογο επικοινωνίας μεταξύ αυτού και των μαθητών του<sup>198</sup>. Ο φάκελος μπορεί να είναι έντυπος ή και ηλεκτρονικός και να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια όλου του έτους για ένα τετράμηνο ή και για μικρότερη χρονική περίοδο. Οι στόχοι του θα πρέπει να αποσαφηνίζονται στην αρχή. Σκοπός του φακέλου είναι:

1) «να αναδειξεί τη σταδιακή προσωπική ανάπτυξη κάθε μαθητή και μαθήτριας καθώς και να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας του μαθητή ή της μαθήτριας με την αποτίμηση ποικίλων δεξιοτήτων π.χ. προσαρμοστικότητα, επικοινωνίας, επεξήγησης, επίλυσης προβλημάτων, αυτοεκτίμησης και αυτονομίας»·

2) «να αποτυπώσει τη διαδικασία μάθησης δηλαδή όχι μόνο τι έχει μάθει ο μαθητής ή η μαθήτρια αλλά και πώς σκέφτεται, πως αναλύει και συνθέτει, πώς παράγει και δημιουργεί και πώς συνεργάζεται με τους/τις άλλους στο πλαίσιο μιας διανοητικής συναισθηματικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά και το πώς αλληλεπιδρά με τα περιεχόμενα της μάθησης»·

3) «να ενθαρρύνει τον μαθητή ή τη μαθήτρια στην ενεργό, διερευνητική και κριτική μάθηση στη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών εφόσον τον/την εμπλέκει στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είτε για τον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης των εργασιών του/της ανά τομέα γνώσης»·

<sup>197</sup> Δ.Κ. Παρούτσας, ό.π., σ. 2

<sup>198</sup> Paulson κ.ά. στο: Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά., ό.π., σ. 42



4) «να παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό στοιχεία ανατροφοδότησης για τη διδασκαλία και να τον/την βοηθά να παίρνει τις κατάλληλες κάθε φορά διδακτικές αποφάσεις και να εφαρμόζει τα κατάλληλα σχέδια δράσης<sup>199</sup>».

Ο κάθε μαθητής με τον φάκελό του έχει τη δυνατότητα να «παρακολουθεί την πορεία του εαυτού του<sup>200</sup>». Η αξιολόγηση μέσω ΦΕΜ (Φάκελος Εργασιών Μαθητή) υπερτερεί σε πολλά επίπεδα συγκριτικά με τα τυποποιημένα τεστ καθώς επιτρέπει στους εμπλεκόμενους να αξιολογούν τις αδυναμίες και τις δυνατότητές του παιδιού, μέσα από καθημερινές εργασίες του, ενθαρρύνει τον διάλογο μεταξύ δασκάλου και μαθητή και ανατροφοδοτεί τη διδασκαλία.

### 2.8.2.3. Ετεροαξιολόγηση

«Η ετεροαξιολόγηση περιγράφεται ως μια στρατηγική που εμπεριέχει κρίσεις μαθητών/τριών για την εργασία άλλων μαθητών/τριών και η οποία συνήθως αναπτύσσεται όταν οι μαθητές/τριες εργάζονται μαζί σε συνεργατικές ή κοινές δραστηριότητες μάθησης<sup>201</sup>». Ετεροαξιολόγηση, λοιπόν, είναι η αποτίμηση όλων των παραπάνω στοιχείων όχι από το ίδιο το άτομο αυτή τη φορά αλλά από διαφορετικό άτομο ή άτομα. Παράδειγμα χαρακτηριστικό ετεροαξιολόγησης είναι οι δάσκαλοι για τους μαθητές τους<sup>202</sup>.

Και σε αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης προωθείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών αλλά και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η ανταλλαγή των σχολίων μεταξύ των συμμετεχόντων βοηθά τους μαθητές να προβληματίζονται και για τις δικές τους εργασίες. Ωστόσο, η ετεροαξιολόγηση θα πρέπει να πραγματοποιείται κάτω από συγκεκριμένο πλαίσιο. Ο δάσκαλος θα πρέπει να βασίζεται σε κάποια κριτήρια και τα οποία θα κοινοποιούνται στους μαθητές. Βέβαια, υπάρχει και η δυνατότητα να οργανωθούν και από τους ίδιους τους μαθητές με σχετικές κατευθυντήριες οδηγίες από τον δάσκαλο.

Ο εκπαιδευτικός μέσω της ετεροαξιολόγησης λαμβάνει πληροφορίες σπουδαίες για τους μαθητές του<sup>203</sup>. Ο εκπαιδευτικός κερδίζει χρόνο καθώς ο κάθε

<sup>199</sup> Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά, ό.π., σ. 43

<sup>200</sup> Τ. Φωτιάδου 1999, στο Δ.Κ. Παρούτσας, ό.π., σ. 2

<sup>201</sup> Β. Noonan & CR Dubcan, «Peer and Self-Assessment in High Schools», χ.τ. 2005, σ. 2, στην ιστοσελίδα: Practical Assessment Research and Evaluation, διαθέσιμο στο: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol10/iss1/17/>, ημερομηνία προσπέλασης: 15.5.21

<sup>202</sup> Μ. Κασσωτάκης, ό.π., σ. 24

<sup>203</sup> Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά, ό.π., σ. 26-31

μαθητής έχει να αξιολογήσει ενός μόνο την εργασία, σε αντίθεση με τον δάσκαλο που έχει να αξιολογήσει την προσπάθεια όλων των μαθητών.

Για να μπορούν οι μαθητές να αξιολογήσουν σωστά και με ακρίβεια χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στις οδηγίες που θα δώσει. Επίσης, θα πρέπει να δώσει αρκετό χρόνο στους μαθητές μέχρι να παρουσιάσουν τις θέσεις τους. Τέλος, το ζευγάρι που συμμετέχει στη διαδικασία είναι προτιμότερο να είναι παρόμοιας ικανότητας<sup>204</sup>. Δίνουμε στους μαθητές παραδείγματα που εμείς θεωρούμε ορθά και παρέχουμε με αυτόν τον τρόπο την κατάλληλη περιγραφική ανατροφοδότηση στους μαθητές μας προκειμένου να τους διευκολύνουμε.

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η τακτική ανώνυμης αξιολόγησης αν αισθανθούμε απουσία αντικειμενικής οπτικής. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρεμβαίνει και να συμβουλεύει όπου κρίνεται<sup>205</sup>.

Η ετεροαξιολόγηση, επίσης, βοηθά στο να δημιουργηθεί ένα κλίμα φιλικό, συνεργατικό και παιδαγωγικό. Αποτελεί ισχυρό μεταγνωστικό εργαλείο. Περιλαμβάνει διαδικασίες αναστοχασμού, επίγνωσης των δυνατοτήτων και αδυναμιών, ενισχύει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την αυτογνωσία των μαθητών και ταυτόχρονα δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα και αναπτύσσει δεξιότητες αυτορρύθμισης, αυτοελέγχου και αξιολόγησης<sup>206</sup>.

#### 2.8.2.4. Αυτοαξιολόγηση

*«Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης, κατά την οποία οι μαθητές/τριες προβληματίζονται σχετικά με την ποιότητα της εργασίας τους, κρίνουν τον βαθμό στον οποίο αντανακλά συγκεκριμένους και σαφείς στόχους ή κριτήρια και αναθεωρούν αναλόγως<sup>207</sup>».* Η αυτοαξιολόγηση- ο ρόλος της οποίας είναι πολύ σπουδαίος για την αυτογνωσία του ατόμου- είναι «η διατύπωση γνώμης για τον βαθμό κατάκτησης των επιδιωκόμενων στόχων ή για το επίπεδο γνώσεων ή δεξιοτήτων ή ικανοτήτων ενός ατόμου από το ίδιο<sup>208</sup>».

Ως διαδικασία αποτίμησης της προσπάθειάς τους από τους ίδιους, οι μαθητές λαμβάνουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης<sup>209</sup>, επισημαίνουν τις

<sup>204</sup> S. Clarke, *Formative Assessment in the Secondary Classroom*, London 2005, σ. 120-121

<sup>205</sup> Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά., ό.π., σ. 20-26

<sup>206</sup> P. Black & C. Harrison 2001, στο: Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά., ό.π., σ. 20-26

<sup>207</sup> Andrade & Valcheva, 2008 στο: Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά., ό.π., 20-26

<sup>208</sup> Μ. Κασσωτάκης, ό.π., σ. 24

<sup>209</sup> Car, Lee & Jones, 2014 στο: Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά., ό.π., σ. 20-26

αδυναμίες τους και τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης, αλλά και αυτά που είναι τα δυνατά τους σημεία. Με αυτόν τον τρόπο παρακολουθούν τα βήματα της εξελικτικής τους πορείας και τους καλλιεργούνται «δεξιότητες διερεύνησης, στοχασμού, επίλυσης προβλημάτων, συγκριτικής ανάλυσης» αλλά τους παρέχεται και η δυνατότητα να μοιράζονται τις σκέψεις τους<sup>210</sup>. Ενισχύονται τα εσωτερικά κίνητρα και απενεχοποιείται το λάθος.

Σύμφωνα με τον Geeslin<sup>211</sup>, η αυτοαξιολόγηση είναι μια μαθητοκεντρική μέθοδος στην οποία τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στην αξιολόγηση της δικής του προόδου και να εξάγουν συμπεράσματα για την προσωπική τους εργασία με βάση το αποτέλεσμα αλλά και με βάση τη διαδικασία που ακολούθησαν και τον τρόπο που εργάστηκαν. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να καταλάβουν και τον τρόπο βαθμολόγησης.

#### 2.8.2.5. Ρουμπρίκες

Η λέξη «ρουμπρίκα» προέρχεται από τη φράση «*rubrica terra που σημαίνει κόκκινη γη*», ενώ νοηματικά συσχετίζεται με τη γραφή του κειμένου<sup>212</sup>. «Συνιστά εξέλιξη των *PTA scales (Primary Trait Analysis Scales)* που πρότειναν οι Walvoord και Anderson το 1998<sup>213</sup>».

Ως ρουμπρίκα, οι Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας<sup>214</sup> αναφέρουν «μια κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων» που δομείται από τέσσερα στοιχεία:

1) «τα κριτήρια (*criteria of dimensions*). Πρόκειται για τις προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα έργο προκειμένου να κριθεί κατάλληλο».

2) «τα επίπεδα επίδοσης (*standards*) είναι τα επίπεδα ποιότητας ενός έργου».

3) «την κλίμακα βαθμολογίας (*numeric scale*). Όπου στις υψηλές βαθμολογίες αντιστοιχούν οι καλύτερες επιδόσεις και οι χαμηλές βαθμολογίες στις χειρότερες».

<sup>210</sup> Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά, ό.π, σ. 20

<sup>211</sup> K. L. Geeslin, *Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom*, Hispania 2003, σ. 859

<sup>212</sup> Δ. Στύλα & Α. Μιχαλοπούλου, «Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς», τ. 16(2014), αρ. 64, στην ιστοσελίδα: Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, διαθέσιμο στο: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/97/80>, ημερομηνία προσπέλασης: 11.5.21

<sup>213</sup> Δ. Στύλα & Α. Μιχαλοπούλου, ό.π., σ. 3

<sup>214</sup> Δ. Στύλα & Α. Μιχαλοπούλου, ό.π., σ. 96-97

4) «τις περιγραφές των επιπέδων επίδοσης (*description of criteria*). Περιγράφονται τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι απαντήσεις των μαθητών σύμφωνα με το επίπεδό τους».

Οι ρουμπρικές χωρίζονται σε ολιστικές (holistic) και αναλυτικές (analytical). Στις ολιστικές περιγράφεται η συνολική ποιότητα της εργασίας του μαθητή, ενώ οι αναλυτικές αξιολογούν μέρη από το όλον. Η αναλυτική ρουμπρική είναι τις περισσότερες φορές "ζυγισμένη". Αυτού του είδους οι ρουμπρικές επισημαίνουν στους μαθητές και στους κηδεμόνες ποια σημεία είναι πιο ουσιώδη για να μάθουν οι μαθητές σε ένα συγκεκριμένο έργο. Δίνουν προτεραιότητες σε κάποιο περιεχόμενο έναντι κάποιου άλλου, προκειμένου οι μαθητές να μη φορτώνονται γνωστικά με επουσιώδη στοιχεία<sup>215</sup>.

Η ρουμπρική φαίνεται να απασχολεί πολύ ως θεματική και αυτό διαφαίνεται ξεκάθαρα από το πλήθος των επιστημονικών άρθρων που έχουν γραφτεί για τις ρουμπρικές<sup>216</sup>.

Σύμφωνα με τους Ντολιοπούλου και Γουργιώτου<sup>217</sup> ρουμπρική είναι «ένα ποσοτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει την καθημερινή εργασία των μαθητών και παρουσιάζει σαφή κριτήρια, κανόνες ή οδηγίες, με τις οποίες μπορεί να ερμηνεύει μια πολύπλοκη συμπεριφορά, βάσει διορθωμένων επιπέδων ποιότητας».

Κύριο γνώρισμα αυτής της τεχνικής είναι «η λεπτομερής καταγραφή της επίδοσης του μαθητή (εργασίες, παρουσιάσεις, συμπεριφορά, προσαρμοστικότητα, επίλυση προβλημάτων, φάκελοι μαθητή, project)<sup>218</sup>».

Η ρουμπρική αποτελεί συνδυαστικό κρίκο αξιολόγησης και διδασκαλίας αφού καθιστά ξεκάθαρη τη στοχοθεσία και δρομολογεί τη διδασκαλία. Η διαδικασία διαμόρφωσης της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων, όπως παρουσιάζουν οι Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας (2004), περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: «1) ενημέρωση, 2) συνδιαμόρφωση κριτηρίων με μαθητές, 3) συνδιαμόρφωση επιπέδου επίδοσης, 4) πρόχειρη ρουμπρική, 5) τελική ρουμπρική<sup>219</sup>».

<sup>215</sup> Δ. Στύλα & Α. Μιχαλοπούλου, ό.π., σ. 7-8

<sup>216</sup> Δ. Στύλα & Α. Μιχαλοπούλου, ό.π., σ. 9

<sup>217</sup> Ε. Ντολιοπούλου και Ε. Γουργιώτου, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*, Αθήνα 2008, σ. 174

<sup>218</sup> Ε. Αλεξίου, ό.π., σ. 70

<sup>219</sup> Ε. Αλεξίου, ό.π., σ. 72

Η χρήση της ολιστικής κλίματος συνιστά μια πιο γρήγορη τεχνική αξιολόγησης καθώς ο εκπαιδευτικός δεν αξιολογεί μεμονωμένα αλλά παρουσιάζει μια γενική εικόνα του μαθητή<sup>220</sup>.

#### **2.8.2.6. Παιδαγωγικό ημερολόγιο**

Το παιδαγωγικό ημερολόγιο όπως περιγράφεται στο ΠΔ 8/1995<sup>221</sup>, αποτελεί ένα αναλυτικό σημειωματάριο όπου ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να έχει μια συνολική εικόνα για τον μαθητή του αναφορικά με το μάθημά του καταγράφοντας παρατηρήσεις για την πρόοδο και τη συμπεριφορά του<sup>222</sup>. Όλες οι παρατηρήσεις που καταγράφει ο δάσκαλος είναι εμπιστευτικές και αξιοποιούνται για την ενημέρωση του μαθητή, του γονέα. Επίσης, οι καταγραφές αυτές είναι εξαιρετικά σημαντικές για την αναδιαμόρφωση του μαθήματος, καθώς και για τον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει την επόμενη χρονιά<sup>223</sup>. Το παιδαγωγικό ημερολόγιο αποτελεί μια τεχνική αξιολόγησης που δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην ελληνική εκπαίδευση<sup>224</sup>.

### **2.9. Μέσα έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης**

#### **2.9.1. Ποσοτική απόδοση επίδοσης: βαθμολογία**

Σκοπός οποιουδήποτε μέσου έκφρασης της μαθητικής επίδοσης είναι η γνωστοποίηση των δυσκολιών και των ικανοτήτων του μαθητή και η παρόθηση του δασκάλου για τη λήψη σωστών, παιδαγωγικών αποφάσεων που ανταποκρίνονται στο μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού<sup>225</sup>.

Όταν μιλάμε για παραδοσιακή (ποσοτική) έκφραση της επίδοσης του μαθητή ουσιαστικά εννοούμε τη «*θεσμοθετημένη αριθμητική ή εγγράμματη βαθμολογία*<sup>226</sup>». Με τον όρο βαθμολογία δηλώνουμε την ποσοτική αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εκφράζονται με έναν αριθμό ο οποίος χρησιμοποιείται ως δείκτης σε σχέση με ένα συγκεκριμένο γνωστικό

<sup>220</sup> Ε. Αλεξίου, ό.π., σ. 73

<sup>221</sup> ΠΔ 8/1995 (ΦΕΚ Α/10.01.1995), «Αξιολόγηση μαθητών-Περιγραφική αξιολόγηση», σ. 3

<sup>222</sup> Κ. Τσουμπούλη, ό.π., σ. 84

<sup>223</sup> Κ. Τσουμπούλη, ό.π., σ. 84

<sup>224</sup> Ε. Αλεξίου, ό.π., σ. 74

<sup>225</sup> Ε. Αλεξίου, ό.π., σ. 54

<sup>226</sup> Κ. Τσουμπούλη, ό.π., σ. 64

αντικείμενο<sup>227</sup>. Η ποσοτική αποτίμηση μπορεί να είναι ακριβής και σαφής ωστόσο στερείται ποιοτικών και περιγραφικών στοιχείων<sup>228</sup>.

Για παράδειγμα δε λαμβάνονται υπόψη μη μετρήσιμοι παράγοντες όπως η προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής, η αγάπη του για τη μάθηση, η συμμετοχή του, οι σχέσεις αμοιβαίας βοήθειας που αναπτύσσει κ.ά. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός που παίρνει ένας μαθητής με βάση το εύρος της κλίμακας τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξία της επίδοσής του.

Πολλές φορές συναντάται και η περίπτωση της κλίμακας που ακολουθεί φθίνουσα αριθμητική πρόοδο<sup>229</sup>. Η αριθμητική κλίμακα είναι εύκολη, εύχρηστη και δίνει τη δυνατότητα για περαιτέρω στατιστική επεξεργασία. Ωστόσο, δεν μπορεί να αποτυπώσει μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά όπως αναφέραμε και παραπάνω<sup>230</sup>.

Η κλίμακα των γραμμάτων επινοήθηκε για να καλύψει τις δυσарέσκειες και τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από τη χρήση της αριθμητικής κλίμακας<sup>231</sup>. Η χρήση της κλίμακας των τριών (Α-Γ) ή πέντε (Α-Ε) γραμμάτων βοηθά το έργο του εκπαιδευτικού αναφορικά με τον προσδιορισμό της επίδοσης καθώς ένα γράμμα μπορεί να αφορά 2 ή περισσότερους αριθμούς. Είναι, επίσης, εύχρηστη, ευκολονόητη και μπορεί κι αυτή να χρησιμοποιηθεί για στατιστικούς λόγους<sup>232</sup>.

Κι αυτή, παρόλα αυτά, δεν αποτυπώνει ποιοτικά χαρακτηριστικά και δεν επισημαίνονται οι αδυναμίες ή οι δυνατότητες των παιδιών. Αξίζει επιπλέον να αναφερθεί και ο λεκτικός ή ονομαστικός προσδιορισμός που δίνει τη δυνατότητα στον δάσκαλο για ομαδοποίηση των επιδόσεων του μαθητή του. Οι χαρακτηρισμοί (Άριστα, Πολύ καλά, Σχεδόν καλά, Καλά, Ανεπαρκής, Πέτυχε, Δεν πέτυχε, Προάγεται, Δεν προάγεται) χρησιμοποιήθηκαν για να κατευνάσουν το αρνητικό κλίμα που είχε δημιουργήσει η βαθμολογία και το αντίκτυπο στην ψυχοσύνθεση του μαθητή.

Τέλος, άξιο λόγου είναι το γεγονός πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει εστιάσει στη χρήση γραμματικών προσδιορισμών και αριθμητικών κλιμάκων με αποτέλεσμα να περιθωριοποιείται ο ρόλος της περιγραφικής αξιολόγησης για την οποία θα γίνει λόγος εκτενέστερα παρακάτω.

<sup>227</sup> Ι. Φραγκούλης 2003, στο: Κ. Τσουμπούλη, ό.π., σ. 65

<sup>228</sup> Κ. Τσουμπούλη, ό.π., σ. 65

<sup>229</sup> Ε. Αλεξίου, ό.π., σ. 55

<sup>230</sup> Ε. Αλεξίου, ό.π., σ. 55

<sup>231</sup> Ε. Αλεξίου, ό.π., σ. 55

<sup>232</sup> Λ. Αθανασίου, ό.π., σ. 231

### 2.9.2. Ποιοτική απόδοση επίδοσης: περιγραφική αξιολόγηση

Στο πλαίσιο αυτής της απόδοσης της επίδοσης ο μαθητής υπολογίζεται και περιγράφεται και με βάση ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως ο χαρακτήρας του, η προσπάθειά του, η συνολική του εικόνα στην τάξη<sup>233</sup>. Η περιγραφική αξιολόγηση «παρέχει δηλαδή πληροφορίες για το πώς μαθαίνει ο μαθητής και τις διαδικασίες που δρομολογεί στην προσπάθειά του να μάθει (διαδικασία) για τις δεξιότητες που αναπτύσσει μέσα από αυτή τη διαδικασία, το τι τελικά μαθαίνει (προϊόν) και συνολικά για τη βελτίωση που παρουσιάζει σε όλους αυτούς τους τομείς (πρόοδος)<sup>234</sup>»

Όπως επισημαίνει ο Τριλιανός<sup>235</sup>, «η αξιολόγηση των μαθητών δε θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στις γνώσεις που αυτοί απέκτησαν, αλλά να περιλαμβάνει και τις στάσεις, τις αξίες, τα συναισθήματα και τις δεξιότητες που οι μαθητές εμφανίζουν ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Επιπλέον, η αξιολόγηση θα πρέπει να καλύπτει και άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά του μαθητή, που συνθέτουν τη συνολική εικόνα του στη σχολική τάξη. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η ενεργός συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία, η προσπάθειά του για κατάκτηση της γνώσης, το επίπεδο συνεργασίας με τους συμμαθητές του, το ενδιαφέρον που δείχνει για τη σχολική μάθηση, οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει, οι δημιουργικές δραστηριότητες που επινοεί και υλοποιεί και η τήρηση των κανόνων λειτουργίας της τάξης».

Η περιγραφική αξιολόγηση ακολουθεί μια σειρά αρχών, στόχων και τεχνικών. Είναι πιο κοντά προς την παιδαγωγική λειτουργία, καθώς δεν εντείνει ανταγωνιστικές συμπεριφορές, αλλά δίνει έμφαση στο ατομικό κριτήριο διαφοροποιώντας τον ρυθμό μάθησης και το επίπεδο του κάθε μαθητή<sup>236</sup>.

Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, η περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται μόνο στην προφορική ενημέρωση γονέων. Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 8/1995, καθιερώνεται ως θεσμός για όλες τις τάξεις. Στις πρώτες δύο γίνεται μόνο αυτή, ενώ στις άλλες χρησιμοποιούνται συνδυαστικά με κλίμακες βαθμολογίας. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δε συμβαίνει εμπράκτως<sup>237</sup>.

Τα θετικά της περιγραφικής αξιολόγησης είναι πολλά. Σύμφωνα με όσα παρουσιάζει ο Καψάλης<sup>238</sup> η περιγραφική αξιολόγηση «α)Επανατροφοδοτεί πρώτα

<sup>233</sup> Κ. Τσουμπούλη, ό.π., σ. 98

<sup>234</sup> Μ. Νίκα, Ε. Βεκρής κ.ά, ό.π, σ. 15

<sup>235</sup> Θ. Τριλιανός, *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, Αθήνα 2000, σ. 105

<sup>236</sup> Ε. Αλεξίου, ό.π., σ. 78

<sup>237</sup> Ε. Αλεξίου, ό.π., σ. 79

<sup>238</sup> Α. Καψάλης, *Παιδαγωγική ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη 2003, σ. 95-103

απ' όλα τον μαθητή με στόχο την ατομική ενθάρρυνση, την καθοδήγηση και την ενίσχυση της ετοιμότητας της μάθησης, αφού είναι γραμμένη με τρόπο απλό και κατανοητό [...], β) Ενημερώνει τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους, κάτι που ένας απλός βαθμός δεν μπορεί να κάνει, αφού δίνει λίγες πληροφορίες για τυχόν ιδιαίτερες δυνατότητες ή αδυναμίες του μαθητή. Επιπλέον, οι γονείς ενημερώνονται για τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο όπως είναι το σχολείο, γ) Πληροφορεί τους μελλοντικούς δασκάλους, βοηθώντας τους έτσι να σχηματιστούν να σχηματίσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον μαθητή και τις επιδόσεις του στα μαθήματα, τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, τα κενά και τις ελλείψεις του. [...] δ) Επανατροφοδοτεί τον ίδιο τον δάσκαλο, ο οποίος μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση του παρέχεται η δυνατότητα να έχει οποιαδήποτε στιγμή μια ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα των δυνατοτήτων και της προσωπικότητας του κάθε μαθητή[...]

Ως μέσο αποτύπωσης η περιγραφική αξιολόγηση δεν έχει μόνο θετικά, αλλά και μειονεκτήματα. Συγκεκριμένα, επειδή το ερμηνευτικό της πεδίο είναι μεγάλο μπορεί να υπάρχουν λανθασμένες εκτιμήσεις. Επίσης, οι γονείς μπορεί να μην κατανοούν αυτό που έχει επισημάνει ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός, επίσης, χρειάζεται να αφιερώσει παραπάνω χρόνο για να προετοιμάσει αυτά που θέλει όπως επίσης ελλοχεύει ο κίνδυνος να ξεφύγει από τα όρια και να «*υπεισέλθει στην προσωπική σφαίρα*» του μαθητή και του οικογενειακού του πλαισίου<sup>239</sup>.

---

<sup>239</sup> Χ. Κωνσταντίνου, ό.π., σ. 127



## Γ' Κεφάλαιο

### Αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας

#### 3.1. Το μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας δεν έχει σκοπό την εξέταση και δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση δηλωτικής γνώσης, αλλά επεκτείνεται και στις δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία (διαδικαστική-μεθοδολογική γνώση). Επιπρόσθετα, αξιολογείται και η εννοιολογική γνώση και το κατά πόσο οι μαθητές ανέπτυξαν την κριτική τους ικανότητα και απέκτησαν ενδιαφέρον για τις αρχαιότητες, τους πολιτισμούς άλλων λαών της Ελληνικής μυθολογίας κ.ά.<sup>240</sup> Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με αυτά που χρειάζεται η τάξη του, διαμορφώνει τα κριτήρια και τα μέσα για την αξιολόγηση των μαθητών του<sup>241</sup>.

Το σχολείο είναι εκείνος ο χώρος, που "προάγει" την εθνική διαπαιδαγώγηση, έχει τη δυνατότητα να αναδειξεί το εθνικό φρόνημα των μαθητών<sup>242</sup>. Ένα τέτοιο μάθημα είναι και η ιστορία που «το σχολείο επιμένει να χρησιμοποιεί εδώ και έναν περίπου αιώνα για να ενισχύσει την εθνική ταυτότητα των αυριανών πολιτών και πολιτισμών της χώρας αυτής, σε μια περιοχή που πάσχει ακριβώς από αυτήν την ενίσχυση, σ' έναν κόσμο που αλλάζει, σε μια Ευρώπη που επαγγέλλεται την κατάργηση των συνόρων της και την ενοποίησή της. Επιμένει να χρησιμοποιεί την Ιστορία για να τονώσει τα αισθήματα εθνικής υπερηφάνειας με την αξιοποίηση ενός παρελθόντος που υπήρξε ένδοξο ή και γίνεται κατά το δοκούν ένδοξο, παρόλες τις σχετικές βελτιώσεις που εμφανίζονται στα εγχειρίδια<sup>243</sup>».

Το μάθημα της ιστορίας προσπαθεί να καλλιεργήσει την εθνική συνείδηση. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο συντελείται η προσπάθεια αυτή δεν είναι ενδεδειγμένος καθώς τα παιδιά εστιάζουν στη στεία απομνημόνευση<sup>244</sup>.

<sup>240</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο με βάση τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα νέα βιβλία*, σ. 16, στην ιστοσελίδα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, χ.χ., διαθέσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko\\_yliko/dimotiko/istoria.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/istoria.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 7.5.21

<sup>241</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ό.π., σ. 16

<sup>242</sup> Ε. Αβδελά, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα 1998, σ. 72

<sup>243</sup> Μ. Ρεπούση, «Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ιστορίας: η περίπτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας», στο: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, «Θεωρητικά προβλήματα και διδακτικές της ιστορίας», Αθήνα 1999, σ. 259

<sup>244</sup> Ν. Ναχόπουλος, *Διδακτορική διατριβή «Η τοπική ιστορία στο δημοτικό σχολείο: στάσεις των δασκάλων του Νομού Πιερίας»*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος 2009, σ. 42, στην ιστοσελίδα: Εθνικό

Αναφορικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η ύλη του μαθήματος βασίζεται στην αφήγηση ιστορικών γεγονότων και βιογραφιών από την αρχαιότητα προς τα νεότερα χρόνια<sup>245</sup>. Σιγά σιγά όμως επήλθε μια αλλαγή στην οποία η αφηγηματική παρουσίαση στρατιωτικών γεγονότων παραμερίστηκε και ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας αντικαταστάθηκε με θέματα που άπτονται του χώρου των κοινωνικών επιστημών. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών στράφηκε προς την καλλιέργεια διανοητικών δεξιοτήτων βοηθώντας έτσι τους μαθητές να αποβάλλουν όλα τα εθνικά, κοινωνικά και θρησκευτικά στερεότυπα τα οποία είχαν υιοθετήσει<sup>246</sup>.

Η αλλαγή στον τρόπο που διδάσκεται το ιστορικό μάθημα εκδηλώνεται και στον τρόπο που χρησιμοποιούνται οι ιστορικές πηγές σύμφωνα με τις προτάσεις της νέας ιστορίας. Σύμφωνα με αυτές, ο δάσκαλος δεν τις παρουσιάζει με σκοπό να υπερασπίσει το σχολικό βιβλίο, αλλά ως μεθοδολογικό εργαλείο με σκοπό οι μαθητές να συγκροτήσουν μια πιο αντικειμενική και σφαιρική άποψη για το θέμα που διαπραγματεύονται<sup>247</sup>. Η αλλαγή προσανατολισμού της ιστορίας προς τις κοινωνικές επιστήμες, δημιούργησε και τον φόβο αφομοίωσής της με αποτέλεσμα να αποστασιοποιούνται πολλοί ιστορικοί και μελετητές από τη μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών προκειμένου να εξηγήσουν επιστημονικά την ιστορική αλλαγή<sup>248</sup>.

Τα τελευταία χρόνια δημιουργείται ένα πλαίσιο έντονου προβληματισμού για το μάθημα της ιστορίας αναφορικά με τη στοχοθεσία, και το περιεχόμενο αυτής. Πιο συγκεκριμένα, εμφανίζεται η Μικροιστορία η οποία ασχολείται με τους αφανείς και απλούς ανθρώπους που προέρχονται από πιο χαμηλά κοινωνικά στρώματα αποτυπώνοντας έτσι τη νοοτροπία της εποχής εκείνης στην οποία δρούσε<sup>249</sup>. Η μετατόπιση ενδιαφέροντος, επίσης, παρουσιάζεται από τον αφηγηματικό λόγο στην κριτική επεξεργασία της ιστορικής γνώσης που παρέχεται<sup>250</sup>.

---

Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 2009, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28769#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 7.5.21

<sup>245</sup> Ε. Αβδελά, ό.π., σ. 66

<sup>246</sup> Ν. Ναχόπουλος, ό.π., σ. 42

<sup>247</sup> Ν. Ναχόπουλος, ό.π., σ. 43

<sup>248</sup> G. Iggers, *Η ιστοριογραφία στον 20<sup>ο</sup> αιώνα : Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*, Αθήνα 1991, σ. 273

<sup>249</sup> Ν. Ναχόπουλος, ό.π., σ. 44-45

<sup>250</sup> Γ. Κόκκινος, *Η διδακτική της ιστορίας, διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση*, 1998, τ. 20, σ. 377, στην ιστοσελίδα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού: Μνήμων, διαθέσιμο στο:

Η κριτική αυτή πρόσληψη της ιστορικής γνώσης προϋποθέτει και έναν σεβασμό στην πολιτισμική, θρησκευτική και εθνική διαφορετικότητα μέσα από μια διαδικασία ευρωπαϊκής ενοποίησης<sup>251</sup>.

Στην Ελλάδα το μάθημα της ιστορίας σύμφωνα με αυτά που προτάσσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από έναν εθνοκεντρισμό που εγκλωβίζει τους μαθητές από την κατανόηση της ιστορίας ως πολλαπλότητας χωροχρόνιων διαδικασιών ενισχύοντας την περιθωριοποίηση της ευρωπαϊκής εμβέλειας της Ελληνικής Ιστορίας. Το γεγονός αυτό βέβαια δεν πρέπει να μεταφράζεται ως «ισοπέδωση των εθνοπολιτισμών»<sup>252</sup>.

Ο ρόλος του μαθήματος της ιστορίας είναι «η διαμόρφωση ερευνητικού ήθους και κουλτούρας ενημερωμένου υπευθύνου και ενεργού πολίτη, η δημιουργία κριτικής ικανότητας και διανοητικών δεξιοτήτων, η μύηση των μαθητών στην ηθική του σεβασμού και της κατανόησης της διαφοράς, η απροκατάληπτη γνωριμία με τον Άλλο, το Άλλοτε και το Άλλού, συγχρόνως όμως, και η εξοικείωση της σχολικής τάξης με τα μεθοδολογικά και εννοιολογικά εργαλεία της επιστήμης»<sup>253</sup>.

Ο τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας έχει εγείρει ποικίλους προβληματισμούς καθώς πολλοί είναι οι μαθητές που δεν είναι θετικά διακείμενοι προς το μάθημα με τη μορφή που πραγματοποιείται. Σύμφωνα με πολλούς, το περιεχόμενο και οι μέθοδοι προσέγγισης του δεν ανταποκρίνονται στα δεδομένα που επιτάσσει η σύγχρονη κοινωνία<sup>254</sup>.

Οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν την ιστορία μέσα από την καθημερινότητα ενός απλού ανθρώπου αλλά πάντα εκπαιδεύονται για προσωπικότητες που δεν προσομοιάζουν στη δική τους ζωή. Οι μαθητές έτσι δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον καθώς σχεδόν ποτέ δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να συνδέσουν αυτά που διδάσκονται με τα προβλήματα της δικής τους ζωής<sup>255</sup>.

---

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/view/8370/8541>,  
προσπέλασης: 7.5.21

ημερομηνία

<sup>251</sup> Ε. Αβδελά, *ό.π.*, σ. 39

<sup>252</sup> *Το Βήμα*, 8.5.1995, σ. 26

<sup>253</sup> Γ. Κόκκινος, *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας*, Αθήνα 2000, σ. 12

<sup>254</sup> Ε. Αβδελά, *ό.π.*, σ. 64

<sup>255</sup> Α. Μαραγκόπουλος, *Η αβάσταχτη ελαφρότητα της σχολικής ιστορίας*, άρ. 49, σ. 24-25, στην ιστοσελίδα: Σύγχρονη εκπαίδευση: Τρίμηνη επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, διαθέσιμο στο: <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1362>, ημερομηνία προσπέλασης: 7.5.21

### 3.2. Διδακτικές προσεγγίσεις της ιστορίας

Η διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να πραγματοποιηθεί με δύο τρόπους. Η απλή μετάδοση ιστορικών γνώσεων με αυστηρά προκαθορισμένο περιεχόμενο συνιστά τον πρώτο τρόπο προσέγγισης της ιστορίας. Ο δεύτερος τρόπος δομείται πιο ελεύθερα και προϋποθέτει αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο δίνει τη δυνατότητα επιλογής και εξορθολογισμού της διδασκόμενης ύλης<sup>256</sup>.

Σύμφωνα με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις και αντιλήψεις για το μάθημα της ιστορίας τα γεγονότα δεν επιδέχονται αμφισβήτησης και παρουσιάζονται στον μαθητή με χρονολογική σειρά. Αντίθετα, οι σύγχρονες προτάσεις διδασκαλίας στοχεύουν στην κριτική ιστορική σκέψη και γνώση μέσα από έναν γόνιμο διάλογο. Η διδακτική εργασία και έρευνα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία μέσα από τον προβληματισμό να διευρύνουν πηγές, να εκτιμούν τα δεδομένα και αυτά να μπορούν να τα γνωστοποιήσουν με τρόπο κατανοητό στους άλλους<sup>257</sup>.

Η ενασχόληση με αυτό το σχολικό μάθημα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για εξερεύνηση. Έτσι, οι μαθητές θα σταματήσουν την παθητική αποδοχή των ιστορικών γεγονότων. Η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος μάς βοηθά να προσανατολιστούμε αναφορικά με τον ιστορικό χρόνο να επεξεργαστούμε ιστορικά γεγονότα και να συνειδητοποιήσουμε τις αιτίες τους<sup>258</sup>.

Η σχολική ιστορία που διδάσκεται σήμερα είναι αυτή η μηχανιστική αναπαραγωγή των ιστορικών γεγονότων μέσω του σχολικού εγχειριδίου και απέχει από την επιστήμη της ιστορίας<sup>259</sup>. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις επικρατεί η άποψη πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει το μάθημα της ιστορίας απλώς χρησιμοποιώντας την εμπειρία του και την κοινή λογική του. Ένα διδακτικό μοντέλο που μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία και τη διαδικασία της ιστορικής

<sup>256</sup> Μ. Βαϊνά, *Θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον 21ο αιώνα*, Αθήνα 1997, σ. 104-105, στην ιστοσελίδα: Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, χ.χ., διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/Yliko/BAINA%20TOPIKI%20ISTORIA.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 7.5.21

<sup>257</sup> H. Pluckrose 1991, στο: Ν. Ναχόπουλος, ό.π., σ. 56

<sup>258</sup> Ε. Γιάτσου, Πτυχιακή εργασία «*Τοπική ιστορία Λουτρακίου Ποζάρ*», Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα 2017, σ. 10, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό Καταθετήριο Δυτικής Μακεδονίας, διαθέσιμο στο: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/772>, ημερομηνία προσπελασης: 7.5.21

<sup>259</sup> Γ. Θώδης, *Μεθοδολογικοί τρόποι προσέγγισης της διδασκαλίας της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα 2011, τχ. 2, σ. 2, στην ιστοσελίδα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, χ.χ., διαθέσιμο στο: [http://www.ellipek.gr/documents/secondissue/6Thodis\\_Gewrgios.pdf](http://www.ellipek.gr/documents/secondissue/6Thodis_Gewrgios.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 7.5.21

μάθησης προάγοντας τις γνωστικές και νοητικές ικανότητες του μαθητή, βασίζεται στις επιστημολογικές θεωρίες που το ακολουθούν στο τέλος αυτού του κεφαλαίου.

Είναι γεγονός ότι ο τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας στην Ελλάδα έχει καταβάλλει ιδιαίτερες προσπάθειες εκσυγχρονισμού και προσπάθειας εναρμόνισης με τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Προσπαθεί να εγκαταλειφθεί η φρονηματιστική χρήση των μαθημάτων και η μονομερής έκθεση της πολιτιστικής ιστορίας. Γι' αυτό έχουν επέλθει αλλαγές, όπως είναι η εισαγωγή της τοπικής ιστορίας, η διαθεματική προσέγγισή της και η θεσμοθέτηση εξετάσεων με μορφή ανοικτού και κλειστού τύπου<sup>260</sup>.

### 3.3. Πρακτικές αξιολόγησης στο μάθημα της ιστορίας

Πολλές πρακτικές αξιολόγησης στο μάθημα της ιστορίας χρήζουν αλλαγής λόγω των προβλημάτων που εμφανίζουν. Αυτό που μέχρι τώρα ίσχυε ήταν ο έλεγχος της ικανότητας του μαθητή να απαντάει γραπτώς στα ερωτήματα του διδάσκοντα. Αυτή η δοκιμασία, όμως, επέφερε πολλά προβλήματα στους αδύναμους μαθητές και ειδικά σε αυτούς που δυσκολεύονται να εκφραστούν γλωσσικά. Αυτό σιγά σιγά δημιούργησε την ανάγκη πιο έγκυρων και αξιόπιστων μέσων αξιολόγησης. Αυτά είναι τα λεγόμενα τεστ αντικειμενικού τύπου. Ωστόσο, κι αυτά υλοποιούνται στο μάθημα της ιστορίας αποκομμένα και στο τέλος της διδακτικής περιόδου.

Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τους δασκάλους στα σημερινά σχολεία καθώς *«πρωταγωνιστούν στη διαδικασία μάθησης και κοινωνικοποίησης μέσω διδασκαλίας»<sup>261</sup>*. Αυτό υποδηλώνει πως η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας απορρέει ως επί των πλείστων από τις ερωτήσεις, τις εργασίες και τις ασκήσεις που εμπεριέχονται στο Βιβλίο Μαθητή και στο Τετράδιο Εργασιών. Οι ασκήσεις που χρησιμοποιούνται συνήθως κατά την αξιολόγηση του μαθητή στην ιστορία είναι *«οι ασκήσεις χρόνου, οι ασκήσεις σε σχήμα άστρου, οι ασκήσεις διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης, οι ασκήσεις εμπειρικής προσέγγισης ιστορικών εννοιών, οι ασκήσεις κριτικής προσέγγισης πρωτογενών και*

<sup>260</sup> Δ. Γιαννακόπουλος, *«Η αξιολόγηση του μαθήματος της ιστορίας και η αξιολόγηση της διδασκαλίας της ιστορίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Γενική Θεώρηση»*, σ. 3, στην ιστοσελίδα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, χ.χ., διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/GIANAKOPOULOS.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 7.5.21

<sup>261</sup> Κ. Μπονίδης, *«Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων»*, στο: Πρακτικά συνεδρίου *«Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο προβληματισμοί, δυνατότητες προοπτικές»*, Θεσσαλονίκη 2005, σ. 106-119

δευτερογενών πηγών, οι ασκήσεις απόδοσης σημασίας στις υλικές πηγές και οι ασκήσεις προσέγγισης εικαστικού έργου<sup>262</sup>».

Εκτός από την αξιολόγηση μέσω των ασκήσεων, συναντάμε σε συχνή βάση και την αξιολόγηση μέσω της ερώτησης. Η ερώτηση για τον Θεοφιλίδη είναι το κυριότερο μέσο αξιολόγησης και ανατροφοδότησης<sup>263</sup>. Οι μαθητές για να μπορούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις ιστορίας θα πρέπει πρωτίστως να έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου. Ο εκπαιδευτικός με την απάντηση του μαθητή μπορεί να συμπεράνει αν οι μαθητές του κατανόησαν το υπό διαπραγμάτευση αντικείμενο και ποιες δυσκολίες συνάντησαν<sup>264</sup>. Αυτό που συμβαίνει συνήθως είναι το μάθημα της ιστορίας να πραγματοποιείται με τη μορφή εισήγησης και να έπεται ποσοτική έκφραση της επίδοσης των μαθητών<sup>265</sup>.

Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση στο μάθημα της ιστορίας περιορίζεται στην ικανότητα του μαθητή να απαντάει γραπτά ή προφορικά στα ερωτήματα του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό, η ανάγκη εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης που θα προάγουν τη συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί επιτακτική ανάγκη<sup>266</sup>.

Εκτός από τις ασκήσεις και τις ερωτήσεις, οι μαθητές ακόμη και στο δημοτικό μπορούν να εφαρμόσουν τη μέθοδο της αυτοαξιολόγησης ξεκινώντας από την τρίτη δημοτικού. Σε αυτές τις περιπτώσεις, αξιοποιείται συνήθως ο έτοιμος πίνακας αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιείται και σε άλλα μαθήματα. Ο εκπαιδευτικός συνήθως τον αναπροσαρμόζει με βάση το κεφάλαιο και το γνωστικό αντικείμενο<sup>267</sup>. Περισσότερες εναλλακτικές προτάσεις θα παρουσιαστούν στο τελευταίο κεφάλαιο.

<sup>262</sup> Ε. Λούβη & Δ. Ξιφαράς, «*Ιστορία: Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*», Αθήνα 2007, σ. 19-20, στην ιστοσελίδα: Φωτόδεντρο: Διαδραστικά Σχολικά βιβλία, διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K09>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.3.21

<sup>263</sup> Χ. Θεοφιλίδης 1988, στο: Σ. Παπαδόπουλου, Μεταπτυχιακή εργασία "*Αυτοαξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: η περίπτωση του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*", Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2020, σ. 64, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό Αποθετήριο Ολυμπιάς, διαθέσιμο στο: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/30025/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%A0%CE%91%CE%A0%CE%91%CE%94%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A5%20%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%91%202020.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 3.3.21

<sup>264</sup> Σ. Παπαδόπουλου, ό.π., σ. 65

<sup>265</sup> Ε. Λαζαράκου, *Αξιολόγηση στο μάθημα της ιστορίας*, Αθήνα 2011, σ. 9-10

<sup>266</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 34

<sup>267</sup> Σ. Παπαδόπουλου, ό.π., σ. 101

### 3.4. Επιστημολογικές θεωρίες μάθησης σχετικά με το μάθημα της ιστορίας και τις νοητικές δεξιότητες

#### 3.4.1. Εμπειρική επιστημολογική θεωρία

Σύμφωνα με τις θέσεις της συγκεκριμένης θεωρίας οι έννοιες αποκτούν νόημα όταν αναφέρονται στις εμπειρίες μας<sup>268</sup>. Τα θεμέλια αυτής της εμπειρικής θεωρίας βασίζονται στη φιλοσοφία του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Συνεχιστές της εμπειρικής επιστημολογίας θεωρούνται οι Γάλλοι διαφωτιστές, οι Βρετανοί εμπειριοκράτες και οι εγκυκλοπαιδιστές που θεώρησαν έγκυρη πηγή γνώσης την εμπειρία και τα δεδομένα των αισθήσεων<sup>269</sup>. Απέδωσαν στη γνώση μια εμπειρική βάση προσδίδοντας έτσι μια αντικειμενικότητα και ουδετερότητα στην προσέγγιση της πραγματικότητας και την αιτιολογική προέλευση των κοινωνικών φαινομένων<sup>270</sup>.

Σε επίπεδο τάξης, η εμπειρική επιστημολογία θέτει ως στόχο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας τη γραμμική παροχή πληροφοριών από τον δάσκαλο, που θεωρείται ως απόλυτος κυρίαρχος της τάξης με κατάληξη τον μαθητή<sup>271</sup>. Η γνώση κατά κύριο λόγο μεταδίδεται προφορικά με την τεχνική ερωταποκρίσεων. Οι ασκήσεις τύπου Σ-Λ και συμπλήρωσης κενών βοηθάνε τη διαδικασία. Οι μαθητές εφαρμόζουν αυτά που έμαθαν χωρίς να υπάρχουν απαιτήσεις εκφραστικές. Οι στρατηγικές είναι άμεσες ή κατευθυνόμενες διδασκαλίας. Η εμπειρική θεωρία μπορεί να θεωρηθεί ορθή αλλά και μονομερής καθώς τονίζει την αξία της εμπειρίας χωρίς όμως να εξαιρεί τη νοητική λειτουργία ως στοιχείο της γνώσης<sup>272</sup>.

#### 3.4.2. Νοητιστική επιστημολογική θεωρία

Βασική αρχή της συγκεκριμένης θεωρίας, είναι ο ρόλος των έμφυτων γνωστικών δομών στην απόκτηση της γνώσης. Ο νοητισμός θεωρεί πως οι γνωστικές αυτές είναι εγκατεστημένες a priori και στόχος του ανθρώπου είναι να τις βγάλει στην επιφάνεια. Η θεωρία έρχεται σε αντίθεση με τον εμπειρισμό τον οποίο θεωρεί ακατάλληλο, καθώς σύμφωνα με αυτήν αλλοιώνει την κοινωνική πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός στηρίζει τη διδασκαλία του στο σύστημα της επεξεργασίας των πληροφοριών. Η διδασκαλία είναι οργανωμένη. Οι μαθητές είναι ενεργητικοί

<sup>268</sup> Μ. Γκίβαλος, *Επιστήμη, γνώση και μέθοδος*, Αθήνα 2003, σ. 66

<sup>269</sup> Γ. Θώδης, *ό.π.*, σ. 3

<sup>270</sup> Θ. Κονιαβίτης, *Πλουραλισμός στην Κοινωνιολογία*, Αθήνα 1993, σ. 164

<sup>271</sup> Γ. Θώδης, *ό.π.*, σ. 3-4

<sup>272</sup> Γ. Θώδης, *ό.π.*, σ. 4

οργανισμοί που θα εξηγήσουν τι είναι αυτό που ανακάλυψαν με ποιο τρόπο το ανακάλυψαν και γιατί κι ύστερα θα οργανώσουν τις σχέσεις των γνωστικών δομών με σχεδιαγράμματα, πίνακες κτλ. Η γνώση που παράγεται μέσω της θεωρίας του εμπειρισμού είναι *«αιτιοκρατικής φύσεως ενώ η νοητιστική γνώση κατανοητικής»<sup>273</sup>*.

### 3.4.3. Κοινωνικοκατασκευαστική επιστημολογική θεωρία

Η θεωρία αυτή αποτελεί σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας επιστημών κι έχει τη βάση του στη φιλοσοφία της επιστήμης και τον εποικοδομητισμό. Είναι μια θεωρία που έρχεται σε αντιδιαστολή με τις προηγούμενες θεωρίες. Ωστόσο κοινό σημείο αναφοράς αποτελεί η θέση ότι οι μαθητές μπορούν να είναι ενεργητικά μέλη και να μη δέχονται παθητικά τη γνώση. Η γνώση της με τη σειρά της κατασκευάζεται τόσο από την ατομική δραστηριότητα του μαθητή όσο και από την επικοινωνία του με το περιβάλλον του τονίζοντας έτσι την αξία της κοινωνικής ομάδας στην οικοδόμηση της γνώσης. Η νέα γνώση παράγεται ύστερα από μια προβληματική κατάσταση στην οποία έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευόμενος και την οποία δεν μπορεί να βγάλει εις πέρας βασιζόμενος στις προηγούμενες γνώσεις του. Έτσι, δημιουργείται η ανάγκη τροποποίησης των προϋπαρχουσών γνωστικών δομών και στην κατασκευή νέων<sup>274</sup>. *«Ο μαθητής λοιπόν τροποποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις του εξελίσσεται το ίδιο ακριβώς και η επιστημονική γνώση στο πέρασμα της ιστορίας»<sup>275</sup>*.

Οι θέσεις της συγκεκριμένης θεωρίας συνοπτικά βασίζονται στο ότι *«α) η γνώση κατασκευάζεται και δε μεταδίδεται, β) η προηγούμενη γνώση επηρεάζει τη διαδικασία μάθησης, γ) η αρχική κατανόηση είναι τοπική κι όχι καθολική, δ) η κατασκευή χρήσιμων δομών γνώσης απαιτεί προσπάθεια και σκόπιμη δραστηριότητα»<sup>276</sup>*. Στην τάξη πρακτικά ο εκπαιδευτικός ενεργοποιεί τους μηχανισμούς μάθησης ως καθοδηγητής, βοηθός-διευκολυντής και οργανώνει τις πληροφορίες *«γύρω από εννοιολογικούς πυρήνες προβλημάτων, ερωτήσεων και ανακόλουθων καταστάσεων»*. Οι διδακτικές προσεγγίσεις της γνώσης είναι έμμεσης διδασκαλίας και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να *«φανερώσουν δικές του ιδέες και να ενθαρρύνουν τη γέννηση αναπαραστάσεων από τα αντιληπτικά τους*

<sup>273</sup> Γ. Θώδης, ό.π., σ. 4

<sup>274</sup> Γ. Θώδης, ό.π., σ. 62

<sup>275</sup> Π. Κόκκοτας, *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*, Αθήνα 1998, σ. 88

<sup>276</sup> Γ. Θώδης, ό.π., σ. 6



*σχήματα*<sup>277</sup>». Το σπουδαιότερο, όμως, γνώρισμά της είναι η «στιγμαία και διαισθητική διόραση του νου του μαθητή, καθώς αναζητεί ψηλαφητά να συλλάβει μια ιδέα<sup>278</sup>».

---

<sup>277</sup> C. Husbands, *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας. Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, Αθήνα 2004, σ. 181

<sup>278</sup> J. Brooks & M. Brooks, 1993 στο: Γ. Θώδης, *ό.π.*, σ. 5-8

## Δ' Κεφάλαιο

### Εναλλακτικές και σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και αξιολόγησης στην ιστορία

#### 4.1. Ιστορία και λογοτεχνία

Πολλοί κοινωνιολόγοι θεωρούν πως ένα λογοτεχνικό έργο αποτελεί τον καθρέφτη μιας ολόκληρης εποχής με μόνη προϋπόθεση να τεθούν τα σωστά ερωτήματα. Ανάλογης φύσεως ερωτήματα μπορεί να θέσει και ο ιστορικός<sup>279</sup>.

Παρόλο που στη λογοτεχνία υπάρχει επινόηση δε νοείται κανένα λογοτεχνικό έργο να μη στηρίζεται σε κάποιο κοινωνικό ιστορικό πλαίσιο. Γι' αυτό, άλλωστε, πολλές φορές η ίδια η ιστορική συνείδηση στηρίζεται στη λογοτεχνία παρά στην ιστοριογραφία<sup>280</sup>.

Σύμφωνα με μια σημείωση Γάλλων συγγραφέων «η ιστορία είναι ένα μυθιστόρημα που συνέβη και το μυθιστόρημα είναι μια ιστορία που θα μπορούσε να συμβεί<sup>281</sup>». Η λογοτεχνία ως «τέχνη του λόγου», αλλά και ως «κοινωνική πρακτική» μπορεί να συσχετιστεί με διάφορα είδη λόγου, όπως με τον λόγο της Επιστήμης της ιστορίας<sup>282</sup>.

Πολλές φορές βέβαια ο λόγος της ιστορίας και της λογοτεχνίας αντιμετωπίστηκαν και από πολλούς στοχαστές ως αντίθετοι. Πιο συγκεκριμένα, στη λογοτεχνία προσδόθηκε «η μυθοπλασία και η καθολικότητα» ενώ στην ιστορία η «αλήθεια και η μερικότητα<sup>283</sup>».

Η ιστορική αφήγηση συνδέεται με τη λογοτεχνία. Πολλές φορές η ιστορική αφήγηση δανείζεται λογοτεχνική ορολογία αλλά και η σύγχρονη λογοτεχνία εμπνέεται από την ιστορία. Συχνά συμβαίνει και ο συγγραφέας να διεξάγει ιστορική έρευνα προκειμένου να φέρει το λογοτεχνικό του κείμενο εις πέρας<sup>284</sup>.

<sup>279</sup> Σ. Κωνσταντινίδης, «Ιστορία και λογοτεχνία», στο Philenews, 8/10/2007, διαθέσιμο στο: <https://www.philenews.com/f-me-apopsi/arthra-apo-f/article/436192/istoria-kai-logtechnia>, ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21

<sup>280</sup> Σ. Κωνσταντινίδης, ό.π.

<sup>281</sup> Κ. Καρακότιας, «Όταν η ιστορία συναντάει τη λογοτεχνία», στην: Εφημερίδα των Συντακτών, 4/2/2018, διαθέσιμο στο: [https://www.efsyn.gr/tehneseis/biblio/anoihito-biblio/139067\\_otan-istoria-synantaei-ti-logotehnia](https://www.efsyn.gr/tehneseis/biblio/anoihito-biblio/139067_otan-istoria-synantaei-ti-logotehnia), ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21

<sup>282</sup> Β. Αποστολίδου, *Λογοτεχνία και ιστορία Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση*, σ. 44, στην ιστοσελίδα: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας, διαθέσιμο στο: [https://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature\\_history/apostolidou-literature-history.pdf](https://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21

<sup>283</sup> Β. Αποστολίδου, ό.π., σ. 4

<sup>284</sup> Β. Αποστολίδου, ό.π., σ. 5

Ωστόσο να τονιστεί σε αυτό το σημείο πως οι αναγνώστες δεν πρέπει να θεωρούν πως από την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου θα μάθουν την εθνική ιστορία καθώς η λογοτεχνία δε θεωρείται μια έγκυρη πηγή όπου οι ιστορικοί μπορούν να μάθουν την αλήθεια για διάφορα ιστορικά γεγονότα<sup>285</sup>. Ο συγγραφέας ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να ακολουθήσει δικό του ιστορικό μονοπάτι και μπορεί φανταστικό και μέσω της προσωπικής του ιδεολογίας να παρουσιάσει τα γεγονότα ή ακόμη και να αποσιωπήσει πολλά από αυτά<sup>286</sup>.

Όλα αυτά που προαναφέρθηκαν δεν επισημαίνουν πως η λογοτεχνία δεν είναι χρήσιμη για την ιστορία αλλά αναδεικνύουν την ανάγκη εκπαίδευσης των μαθητών στην εκτίμηση της αξιοπιστίας των ιστορικών πηγών<sup>287</sup>.

Οι αλλαγές που συμβαίνουν στον ιστορικό χωροχρόνο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή των τεχνοτροπιών από μέρος των καλλιτεχνών. Η σχέση ιστορίας και καλλιτεχνικής μορφής διαφαίνεται ξεκάθαρα στα λογοτεχνικά κινήματα<sup>288</sup>. Η λογοτεχνία αποτελεί οργανικό μέρος της ιστορίας και επηρεάζεται απ' αυτήν<sup>289</sup>.

Ο μαθητής που έρχεται σε επαφή με ένα λογοτέχνημα (είτε ως ποίημα είτε ως πεζογράφημα) εντοπίζει ιστορικές αναφορές που δε θα μπορούσε να βρει σε ένα σχολικό βιβλίο<sup>290</sup>. Η ανάγνωση, λοιπόν, οποιουδήποτε είδους λογοτεχνήματος εμπλουτίζει τα σχολικά συγγράμματα αποστασιοποιώντας τα από την παραδοσιακή ιστορική αφήγηση<sup>291</sup>.

Τα λογοτεχνικά κείμενα παρέχουν στον αναγνώστη πληροφορίες από *"τον συναρπαστικό κόσμο των προθέσεων και των κινήτρων, των αντιθέσεων και των συγκρούσεων των συναισθηματικών φορτίσεων και των ηθικών διλημάτων"*<sup>292</sup>. Επίσης, διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο, ο μαθητής μπορεί να αποσπάσει πληροφορίες σχετικές με το ύφος μιας εποχής.

Στην ποίηση ο λόγος της αποδίδει τις ιστορικές εμπειρίες έμμεσα κρατώντας τη συναισθηματική βαρύτητα, τη σημασία για την ατομική ύπαρξη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι *«η υπαρξιακή διάσταση που είχε δώσει ο Σολωμός στην Έξοδο του*

<sup>285</sup> Δ. Κόκορης, *Ιστορία και λογοτεχνία*, Αθήνα 2005, σ. 10-11

<sup>286</sup> Β. Αποστολίδου, *ό.π.*, σ. 7

<sup>287</sup> Β. Αποστολίδου, *ό.π.*, σ. 8

<sup>288</sup> Β. Αποστολίδου, *ό.π.*, σ. 9

<sup>289</sup> Β. Αποστολίδου, *ό.π.*, σ. 10

<sup>290</sup> Ε. Λαζαράκου, *Αξιολόγηση στο μάθημα της ιστορίας*, Αθήνα 2011, σ. 67

<sup>291</sup> Γ.Σ. Βαγιανού 1996, Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, J. Hawthorn 1995, στο: Ε. Λαζαράκου, *ό.π.*, σ. 67

<sup>292</sup> Ε. Λαζαράκου, *ό.π.*, σ. 67

*Μεσολογγίου στους Ελεύθερους Πολιορκημένους*». Η ιστορική εμπειρία είναι περισσότερο συμβολική εξαιρώντας την αίσθηση του παρελθοντικού πόνου, την έννοια της απώλειας κ.ά.<sup>293</sup>

Κοινωνικές αντιλήψεις, λαογραφικά στοιχεία αναδύονται φέρνοντας στο προσκήνιο και τις εσωτερικές πτυχές της ιστορίας. Έτσι, η σύζευξη ιστορίας και λογοτεχνίας αποτελεί μια πρόσφορη διδακτική προσέγγιση ενός ιστορικού γεγονότος<sup>294</sup>.

Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να διαβάζει λογοτεχνικά κείμενα και για αξιολογικούς σκοπούς. Ο μαθητής καλείται να εντοπίσει τα ιστορικά στοιχεία που υπάρχουν αποτυπωμένα στο πεζογράφημα ή στο ποίημα που διαπραγματεύεται. Επίσης, καλείται να επεξηγήσει τις συμπεριφορές των ηρώων καθώς και να τα εντάξει σ' ένα χωροχρονικό πλαίσιο. Η εύρεση μιας συγκεκριμένης εποχής υποβοηθάται και από τα βιογραφικά στοιχεία του λογοτέχνη<sup>295</sup>.

Τέλος, ο μαθητής μπορεί να αξιολογηθεί με βάση την ικανότητά του να ξεχωρίζει τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και τις συμβάσεις του ιστορικού και λογοτεχνικού κειμένου αντίστοιχα<sup>296</sup>.

#### **4.2. Ιστορία και τέχνη**

Η σύμπραξη της ιστορίας και της καλλιτεχνικής δημιουργίας είναι δικαιολογημένη και ευρέως γνωστή δεδομένου πως και τα δύο παρουσιάζουν αρκετά σημεία σύγκλισης<sup>297</sup>. Η τέχνη όπως και η ιστορία διακατέχονται από φαντασία και διαίσθηση<sup>298</sup>.

*«Ο ήχος και ο ρυθμός στη μουσική το χρώμα και το σχήμα στις εικαστικές τέχνες, η έκφραση και η κίνηση στο θέατρο αποτελούν μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης ενώ παράλληλα αντανακλούν τις ιδιαίτερες χωροχρονικές συνθήκες εντός των οποίων δημιουργήθηκαν, αναπαριστούν τις προθέσεις και τα αιτήματα των ανθρώπων, εκφράζουν τα συναισθήματα και τις διαθέσεις που κυριάρχησαν στο ιστορικό πλαίσιο<sup>299</sup>».*

<sup>293</sup> Β. Αποστολίδου, ό.π., σ. 11

<sup>294</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 68

<sup>295</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 68

<sup>296</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 68

<sup>297</sup> Β. Tuchman 1983, στο: Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 107

<sup>298</sup> R. Collingwood 1946, στο: Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 107

<sup>299</sup> P.Harnett 1998, στο: Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 108

Σύμφωνα με πολλούς επικρατεί η αντίληψη πως οι μαθητές εμπλεκόμενοι με την τέχνη ξεχνούν να εστιάσουν στα μαθήματα και στην επίδοσή τους στο γνωστικό κομμάτι. Αυτή όμως η αντίληψη αμφισβητήθηκε από πολλές νεότερες έρευνες που καταδεικνύουν την προσφορά της καλλιτεχνικής δραστηριότητας στην ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών<sup>300</sup>.

Είτε ως αυτοτελές μάθημα είτε ως διαθεματική προσέγγιση η καλλιτεχνική δραστηριότητα και η ενασχόληση με αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση ποικίλων τομέων.<sup>301</sup> Οι μαθητές αξιοποιώντας την εκδήλωσαν ικανότητα να ρωτούν και να κρίνουν πράξεις και καταστάσεις<sup>302</sup>. Η βελτίωση αυτή έγινε αντιληπτή και τόσο στην επίδραση διδακτικών προσεγγίσεων όσο και στο θετικό ψυχολογικό κλίμα που δημιουργήθηκε στην τάξη<sup>303</sup>.

Αναφορικά με την αξιολογική διαδικασία, ένα καλλιτεχνικό έργο δεν μπορεί να αποτυπώσει όλες τις πτυχές της ιστορίας. Δεν μπορεί για παράδειγμα να αποτυπώσει τις αιτίες και τις συνέπειες ενός ιστορικού γεγονότος. Σε αυτή την περίπτωση αν ο στόχος μας είναι αυτός, δε θα αποτελούσε ιδανικό τρόπο αξιολόγησης<sup>304</sup>.

Ο εκπαιδευτικός μέσω ενός έργου τέχνης μπορεί να αξιολογήσει και τον βαθμό που ο μαθητής κατανόησε τη συνολική εμπειρία στην οποία μετείχε το ιστορικό πρόσωπο. Εν ολίγοις αυτό που εξετάζεται είναι το κατά πόσο η συναισθηματική κατανόηση των ιστορικών προσώπων από μέρους του μαθητή ήταν υψηλή. Η κατανόηση βέβαια αυτή συσχετίζεται με την προσωπική ζωή του μαθητή. *«Σκέψεις και συναισθήματα μνήμες και κίνητρα αγώνες και συναισθηματικά προβλήματα του μαθητή είναι δυνατόν να αντανακλώνται στο παραγόμενο έργο»<sup>305</sup>.*

Πολλά ερωτηματικά υπάρχουν, καθώς πολλοί, όπως προαναφέραμε, πιστεύουν πως τα παιδιά λόγω της χαράς που νιώθουν από την καλλιτεχνική τους δημιουργία "χάσουν" την ιστορία. Πολλοί μαθητές, επίσης, παρασυρμένοι από την πρόκληση της καλλιτεχνικής δημιουργίας αποδώσουν ένα τελικό προϊόν μη συναφές με το ιστορικό περιεχόμενο που αναφέρονται. Σε περιπτώσεις όπου χάνεται ο τελικός στόχος οι μαθητές θα πρέπει να συμμορφώνονται με τους υποδεικνυόμενους τρόπους

<sup>300</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 109

<sup>301</sup> K. De Moss & T. Morris 2002, στο: Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 109

<sup>302</sup> J.S. Catterall 2005, στο: Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 111

<sup>303</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 111

<sup>304</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 111

<sup>305</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 115-116

έκφρασης. «Θα πρέπει να εξισορροπούνται οι δυνατότητες και οι περιορισμοί που θέτουν τόσο η ιστορία όσο και η τέχνη με την αποφυγή παρεκκλίσεων, αποτημάτων και υπερβολών προς τη μια ή προς την άλλη πλευρά<sup>306</sup>».

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογεί όχι μόνο την ποιότητα του τελικού προϊόντος, αλλά και την προσπάθεια που κατέβαλε. Αν παραβλεφθεί η διαδικασία παραγωγής, τότε η εικόνα του εκπαιδευτικού για τον μαθητή θα είναι ελλιπής. Για να είναι ολοκληρωμένη η αξιολόγηση θα πρέπει να συνεκτιμηθούν και τα δύο<sup>307</sup>.

Ένας τρίτος άξονας αξιολόγησης αποτελεί και η πρόοδος του μαθητή. Μια ισορροπημένη αξιολόγηση θα πρέπει να εστιάζει και στην πρόοδο που έχει σημειωθεί στην πορεία του. Η προσπάθεια εύρεσης κατάλληλων κριτηρίων για την αξιολόγηση καλλιτεχνικών έργων εμπεριέχουν μια αντίφαση. Από τη μια, η τέχνη εκφράζεται υποκειμενικά από τον δημιουργό, την έμπνευση και την επινοητική του και απέχει από την πραγματική θεώρηση των ιστορικών γεγονότων. Από την άλλη, η ιστορική εκπαίδευση απαιτεί ένα στοιχειώδες επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας<sup>308</sup>.

Αναμφίβολα η αξιολόγηση αποτελεί διαδικασία άμεσα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση. Ωστόσο για να πραγματοποιηθεί με αξιοπιστία και αντικειμενικότητα θα πρέπει να προκαθοριστούν διατυπωμένα, μετρήσιμα και προσυμφωνημένα κριτήρια<sup>309</sup>.

Τα κριτήρια που πρέπει να πλαισιώνουν τη διαδικασία αξιολόγησης είναι: «1) ο βαθμός εγκυρότητας της ιστορικής γνώσης που ενσωματώνεται στο καλλιτεχνικό δημιούργημα, 2) η οργανική σύνδεση του καλλιτεχνικού έργου με το σημειώμενο του ιστορικού πλαισίου, 3) η ικανότητα του μαθητή να διεισδύει στην ιστορική συγκυρία, να κατανοεί ενσυναισθητικά τους ιστορικούς χαρακτήρες και να εκφράζει τις καταστάσεις από την πλευρά των προσώπων που την έζησαν, 4) η ικανότητα του μαθητή να αξιοποιεί την καλλιτεχνική οδό για να αποτυπώνει και να αποδίδει την ιστορική και τις συναισθηματικές διακυμάνσεις των χαρακτήρων, 5) η αισθητική κρίση και η εκτελεστική δεξιότητα μέσω των οποίων ο μαθητής εκφράζει τις ιδέες τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, 6) ο βαθμός κατά τον οποίο το έργο επιτυγχάνει "να μιλήσει" στον παρατηρητή (ακροατή, θεατή, αναγνώστη) να του μεταδώσει το μήνυμα, να τον διεγείρει συγκινησιακά και να τον κάνει συμμετόχο της ιστορικής εμπειρίας, 7) ο βαθμός κατά τον οποίο μαθητής είναι ικανός να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που

<sup>306</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 118

<sup>307</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 119

<sup>308</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 130

<sup>309</sup> T.R. Guskey 2001, στο: Ε. Λασκαράκη, ό.π., σ. 131

*παρέχει η τέχνη για να προεκτείνει πτυχές της ιστορικής περίπτωσης ή διαστάσεις της δράσης των ιστορικών προσώπων αναδεικνύοντας τον διαχρονικό τους χαρακτήρα<sup>310</sup>».*

### 4.3. Δραματοποίηση και εκπαίδευση

Μια ξεχωριστή εκπαιδευτική πρόταση που θα μπορούσε να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών είναι η δραματοποίηση.

Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μια παιδαγωγική διαδικασία που χρησιμοποιεί τεχνικές και εργαλεία του θεάτρου που σκοπό έχει την πρόσληψη και αφομοίωση της γνώσης μέσα από την ενεργό εμπλοκή του μαθητή<sup>311</sup>.

Η εκπαιδευτική δραματοποίηση θα ενισχύσει την προσπάθεια των μαθητών για αποστήθιση μεγάλων ιστορικών γεγονότων μετατρέποντάς τη σε μια ελκυστική διαδικασία. Τα παιδιά μπαίνουν στη θέση άλλων και κάνουν ό,τι έκαναν αυτοί. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό δράση, δημιουργούν εμπειρίες και καλλιεργούν την ικανότητα της ενσυναίσθησης<sup>312</sup>.

Η εισαγωγή μαθημάτων τέχνης στο Αναλυτικό πρόγραμμα βοηθά πολύ στην ανάδειξη των ανθρωπιστικών σπουδών σε μια εποχή που επικρατεί έντονα το τεχνοκρατικό πνεύμα<sup>313</sup>. Αυτή την ανθρωπιστική διάσταση μπορεί να την εντοπίσει κανείς στο δημιουργικό δράμα.

Σύμφωνα με την Μπρεντάνου: *«Το θέατρο και οι τεχνικές που αποτελούν ένα ιδιαίτερο χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο για την πρόκληση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Η μαγική του δύναμη έγκειται στο ότι ενισχύει και χτίζει τη φαντασία και τη σκέψη, προωθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αναπτύσσει την αισθητική αντίληψη, ευαισθητοποιεί και ψυχαγωγεί<sup>314</sup>».*

Αυτό λαμβάνει χώρα στη διδασκαλία της ιστορίας αφού το βίωμα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το ιστορικό γεγονός<sup>315</sup>. Σημαντική είναι η εισαγωγή του

<sup>310</sup> Ε. Λασκαράκη, ό.π., σ. 131

<sup>311</sup> Α. Νικολάου, «Εκπαιδευτικό δράμα ιστορία και αρχεία», στο: Περιοδικό: «Εκπαίδευση και θέατρο», τχ. 18, σ. 3, διαθέσιμο στο: [http://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Magazine/%CE%A418/T18\\_Gr%20%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%AC%CE%BF%CF%85.pdf?ver=2019-11-01-100635-243](http://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Magazine/%CE%A418/T18_Gr%20%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%AC%CE%BF%CF%85.pdf?ver=2019-11-01-100635-243), ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21

<sup>312</sup> J. Sebba 2000, στο: «Προτάσεις για τη διδακτική της ιστορίας», 2013 διαθέσιμο στο: <https://gosuccess.eu/2013/11/protasis-gia-ti-didaktiki-tis-istorias/>, ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21

<sup>313</sup> Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σ. 472

<sup>314</sup> Κ. Μπρεντάνου, "Αλληλέγγυα" διδασκαλία της ιστορίας, στο: Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (επιμ.), «Θέατρο και εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης», Αθήνα 2012, σ. 281–291

<sup>315</sup> Κ. Μπρεντάνου, ό.π., σ. 2

θεάτρου στο χώρο της εκπαίδευσης, αφού συμβάλλει στη διαδικασία της διδασκαλίας και στη μάθηση<sup>316</sup>.

Έχει αποδειχθεί πως το εκπαιδευτικό δράμα δρα αποτελεσματικά σε μαθητές με ελλείμματα γνωστικά και κοινωνικά διότι ενισχύει την ανάπτυξη νοητικών και σωματικών ικανοτήτων του κάθε μαθητή<sup>317</sup>. Η ιστορία συνιστά εκείνο το μάθημα που μπορεί να συμβαδίσει με τις ανάγκες του μαθήματος της ιστορίας καθώς ως γνωστικό αντικείμενο και ως επιστήμη μελετά ανθρώπινες συμπεριφορές και πράξεις<sup>318</sup>.

Στο εκπαιδευτικό δράμα πραγματοποιείται σύμπραξη συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας που οδηγεί στην αντίληψη του εαυτού μας και του περιβάλλοντα χώρου<sup>319</sup>. Η ιστορία και το εκπαιδευτικό δράμα έχουν τα ίδια θεμέλια. Στηρίζονται στις ίδιες παιδαγωγικές αρχές. Στοχεύουν επίσης στην ενίσχυση της κριτικής ικανότητας, στην κοινωνικοποίηση και προωθούν την ωριμότητα των μελών τους<sup>320</sup>.

Αξίζει να αναφερθεί πως στο εκπαιδευτικό δράμα όπως και στην ιστορία, παρωθείται η βιωματικότητα. Τα παιδιά μέσα από πολυποίκιλα ερεθίσματα όπως αφηγήσεις, προφορικές μαρτυρίες, φωτογραφίες, ντοκουμέντα, ντοκιμαντέρ, προβολές στον υπολογιστή συμμετέχουν σε μια ενεργητική διαδικασία βίωσης ρόλων όπου καλούνται να επιλύσουν προβληματικές συμπεριφορές, να αναστοχαστούν, καθώς και να αντιμετωπίσουν διλήμματα ζωής<sup>321</sup>.

Το δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεξάρτητα και μεμονωμένα ως μάθημα τέχνης. Μπορεί όμως να αποτελέσει και χρήσιμο διδακτικό εργαλείο για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων τροποποιώντας έτσι τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας σε έναν πιο βιωματικό και πιο ευχάριστο<sup>322</sup>. Μέσα από αυτές τις δράσεις

<sup>316</sup> Κ. Φανουράκη, Διδακτορική διατριβή «*Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*», Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα 2010, σ. 16, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/19219#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21

<sup>317</sup> Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα 2014, σ. 22-23

<sup>318</sup> Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σ. 476

<sup>319</sup> Α. Αύδη & Μ. Χατζηγεωργίου, *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*, Αθήνα 2007, σ. 19

<sup>320</sup> Α. Νικολάου, ό.π., σ. 3

<sup>321</sup> D. Heathcote & G. Bolton 1995, στο: Α. Νικολάου, ό.π., σ. 3

<sup>322</sup> Α. Κωστοπούλου, *Το εκπαιδευτικό δράμα στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων του Ανθολογίου Γ' & Δ' Δημοτικού*, χ.τ. χ.χ., σ. 2, στην ιστοσελίδα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, διαθέσιμο στο: [http://mareponticum.bscc.duth.gr/index\\_htm\\_files/kostopoulou\\_prak\\_2.pdf](http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/kostopoulou_prak_2.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21



δεν είναι μόνο η βιωματική εμπειρία που αξιοποιείται, αλλά επιτυγχάνεται και η συνειδητοποίηση των συνεπειών της. Έτσι, ο εμπλεκόμενος μαθαίνει<sup>323</sup>.

Η ένταξη του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποσκοπεί στην επίδειξη μιας ολοκληρωμένης και ορθής θεατρικής παράστασης, αλλά στη συμμετοχή τους σε μια *"εμπειρική, δημιουργική και ενεργητική διαδικασία"* με μακροπρόθεσμα οφέλη<sup>324</sup>.

Η αναβίωση ενός ιστορικού γεγονότος βοηθά το παιδί να συνειδητοποιήσει τις βαθύτερες αιτίες που καθόρισαν την ιστορική πορεία ενός ανθρώπου. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η συνδρομή της φαντασίας και της ενσυναίσθησης<sup>325</sup>. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται διαφέρουν από τάξη σε τάξη και είναι άμεσα συνυφασμένες με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Επίσης είναι αλληλοσυσχετιζόμενες με τη στοχοθεσία του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου<sup>326</sup>.

Σε επίπεδο αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλύσει πολλές συνιστώσες. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να αξιολογήσει τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής υποδύθηκε έναν ρόλο και την ευχέρεια που είχε στην απόδοση της ιστορικής του γνώσης<sup>327</sup>.

Επίσης, μπορεί άμεσα να αξιολογήσει την υπόδυση του ρόλου διακόπτοντας τη δράση και θέτοντας ερωτήματα στον συμμετέχοντα. Η διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να γίνει είτε σε ανοιχτό διάλογο μέσα στην τάξη είτε σε κατ' ιδίαν συνομιλία<sup>328</sup>. Ένα επιπλέον στοιχείο που αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό είναι η ικανότητα σχεδιασμού και εκτέλεσης της δραματικής αναπαράστασης από μέρους του μαθητή<sup>329</sup>.

Η ιστορία της δραματικής τέχνης είναι μια ακόμη πτυχή που αξιολογείται. Όταν όμως η δραματική αναπαράσταση έχει στόχο την ιστορική μάθηση, κέντρο βάρους της αξιολόγησης κατέχει η ιστορική γνώση και η κατανόηση που επιδεικνύει ο μαθητής καθόλη τη διάρκεια της υπόδυσης<sup>330</sup>.

Αξιίζει να τονιστεί ακόμη πως η αξιολόγηση του μαθητή σε όλη τη δραματική διαδικασία δεν αποτελεί ζήτημα ατομικής ευθύνης καθώς μετέχει σε ένα

<sup>323</sup> Α. Καραβόλτσου 2010, στο: Α. Κωστοπούλου, ό.π., σ. 2

<sup>324</sup> L. Vygotsky 1933, στο Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 140

<sup>325</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 142-143

<sup>326</sup> Ν. Γκόβας 2003, στο: Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 144

<sup>327</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 152

<sup>328</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 152

<sup>329</sup> Α. Kempe & Μ. Ashwell 2002, στο: Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 45

<sup>330</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 153

είδος αλληλεπίδρασης. Αυτό σημαίνει πως η επίδοσή του είναι συνάρτηση της επίδοσης και των υπολοίπων μελών της τάξης<sup>331</sup>. Η αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να βασιστεί σε άξονες. Ο πρώτος άξονας είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει ως κριτήριο αξιολόγησης το επίπεδο της ενσυναίσθησης των μαθητών, την ικανότητά τους να συνεισφέρουν στην ομαδική ανασυγκρότηση της ιστορικής περίπτωσης, την ευκολία του να συνεργαστεί και τη συνεισφορά του στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων που παρουσιάζονται<sup>332</sup>.

Ο δεύτερος άξονας είναι ο προφορικός λόγος που δεσπόζει σε όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού δράματος. Αξιολογείται ως προς την ικανότητά του να εκφέρει εναλλακτικούς τίτλους σε διάφορες σκηνές, να αξιολογεί ένα ιστορικό πρόσωπο και να υποθέσει τις σκέψεις του, να παράγει σύντομες αφηγήσεις και να χρησιμοποιεί ορθά εννοιολογικές ιστορικές αποσαφηνίσεις<sup>333</sup>.

Ένας ακόμη άξονας αξιολόγησης αποτελεί η ικανότητα του μαθητή να απαντά ορθά σε ερωτήσεις *"ανάκλησης γνώσεων, κριτικής επεξεργασίας ιστορικών πηγών, αξιολόγησης προσώπων και ερμηνείας καταστάσεων"*. Επίσης, η μη λεκτική έκφραση των αξιολογούμενων διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στο εκπαιδευτικό δράμα. Οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος, οι χειρονομίες, οι αλλαγές στον τόνο και την ένταση παρέχουν πληροφορίες και αντανακλούν την έκταση της ιστορικής κατανόησης που έχει καταφέρει να αποκτήσει ο μαθητής<sup>334</sup>.

Ο πέμπτος άξονας είναι η ικανότητα ενσυναίσθησης. Με τη συμβολή της, ο μαθητής μπορεί να εσωτερικεύσει γεγονότα και να μπει στη θέση των ιστορικών χαρακτήρων που υποδύεται προσδίδοντας μια ζωντάνια<sup>335</sup>.

Τέλος, βασικό χαρακτηριστικό της αξιολογικής διαδικασίας είναι και ο βαθμός λήψης αποφάσεων. Στοιχεία, δηλαδή, που αξιολογούνται σε αυτόν τον άξονα είναι η πρωτοβουλία, η δυναμικότητα, η αυτενεργός δραστηριοποίηση των μαθητών καθώς και η σοβαρότητα, η αυτοδέσμευση και η ευστοχία που επιδεικνύουν κατά τη διάρκεια μιας δραματικής αναπαράστασης<sup>336</sup>.

<sup>331</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 154

<sup>332</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 156

<sup>333</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 156

<sup>334</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 157

<sup>335</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 157

<sup>336</sup> Ε. Λαζαράκου, ό.π., σ. 157

#### 4.4. Πολυμέσα και ιστορία

Η τεχνολογική επανάσταση που άρχισε προς το τέλος του 1970 επέδρασε με καταλυτικό τρόπο τα κοινωνικά δρώμενα. Η εκπαίδευση δε θα μπορούσε να μην επηρεαστεί αφενός διότι αποτελεί μέρος του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και αφετέρου γιατί η εκπαίδευση μπορεί να αξιοποιήσει τον ηλεκτρονικό υπολογιστή είτε ως ερευνητικό εργαλείο είτε ως μέσο επικοινωνίας.

Τα θετικά από τη χρήση των τεχνολογιών μπορούν αξιοποιηθούν μόνο εφόσον χρησιμοποιούν για μεγάλο χρονικό διάστημα και αφού ενταχθούν σε πρόσφορες παιδαγωγικές μεθόδους. Η λανθασμένη και αλόγιστη χρήση τους μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για τη διαδικασία της μάθησης<sup>337</sup>.

Στην Ελλάδα, στα τέλη της δεκαετίας του '90, οι νέες τεχνολογίες δεν είχαν ενσωματωθεί επίσημα στο δημοτικό σχολείο. Μια πρώτη ένταξη πραγματοποιήθηκε με τη δημιουργία εργαστηρίων πληροφορικής με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και ενίσχυση από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Η αρχική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση της ιστορίας συσχετίζεται με την αναβάθμιση του ιστορικού μαθήματος στο Αναλυτικό πρόγραμμα και με τη μελλοντική του εξέλιξη. Ο υπολογιστής είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στη διδασκαλία της ιστορίας καθώς επιτρέπει στους μαθητές να διαπραγματευτούν τη σπουδαιότητα της ιστορικής πληροφορίας μέσα από δικές τους νοητικές διεργασίες<sup>338</sup>.

*«Τόσο οι νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας όσο και τα μέσα οπτικοαουστικής έκφρασης διευκολύνουν την επίτευξη των σκοπών και των στόχων του μαθήματος, δημιουργούν το υπόβαθρο για την επιτέλεση ενός ευρέου φάσματος δημιουργικών δραστηριοτήτων και συντελούν στη διαμόρφωση στρατηγικής σημασίας δεξιοτήτων όχι μόνο με νοητικό και γνωστικό αλλά και με κριτικό και επικοινωνιακό περιεχόμενο<sup>339</sup>».*

<sup>337</sup> Α. Ράπτη & Α. Ράπτης, *Η Ιδεολογία των Νέων Τεχνολογιών: για μια σύνθεση παλιών και νέων αντινομιών*, στο Ι. Κεκές, *Οι Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών Φιλοσοφικές – Κοινωνικές προεκτάσεις*, Αθήνα 2004, σ. 327-374

<sup>338</sup> Ε. Γιαννακόπουλου, *Η πληροφορική στην εκπαίδευση*, Αθήνα 1994, σ. 34

<sup>339</sup> Γ. Κόκκινος, *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα 2003, σ. 351-352

Με βάση, λοιπόν, την αντίληψη για τον ρόλο των νέων τεχνολογιών ισχυροποιείται το μάθημα της ιστορίας. Έτσι, με τις δυνατότητες που παρέχονται, οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα:

- *να προετοιμάζουν το μάθημα της ιστορίας αξιοποιώντας τις ιστοσελίδες με ιστορικό περιεχόμενο» ·*
- *«να έχουν πρόσβαση σε βιβλιογραφία για κάθε θέμα που επεξεργάζονται» ·*
- *«να μαθαίνουν και να διαβάζουν πλάνα διδασκαλίας και εφαρμογές που έλαβαν χώρα σε διαφορετικά σχολεία και διαφορετικούς εκπαιδευτικούς» ·*
- *«να έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας με άλλους συναδέλφους που έχουν παρεμφερή ενδιαφέροντα» ·*
- *«να επισκέπτονται αρχαιακό υλικό από διάφορες βιβλιοθήκες και να μελετούν άρθρα, περιοδικά με περιεχόμενο που άπτεται με τα ενδιαφέροντά τους» ·*
- *«να δημιουργούν ιστορικά μονοπάτια και με αυτόν τρόπο να δίνουν τροφή για σκέψη στους μαθητές τους με σκοπό την αναζήτηση και ερμηνεία συγκεκριμένων ιστορικών πληροφοριών<sup>340</sup>».*

Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συνδράμουν στην εξέταση ενός θέματος ιστορίας με την αξιοποίηση των πολυάριθμων μέσων που έχουμε στη διάθεσή μας. Η αναζήτηση στο διαδίκτυο μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση και αξιοποίηση των πηγών καθώς αποτελεί μια γρήγορη μορφή πληροφόρησης.

Το ίντερνετ ή διαδίκτυο αποτελεί «ένα τεράστιο υπερκείμενο ή υπερμέσο και σαν τέτοιο συνιστά ένα λογισμικό περιβάλλον που έχει σαν σκοπό να οργανώσει γνώσεις ή δεδομένα για την απόκτηση πληροφοριών και την επικοινωνία<sup>341</sup>». Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, το διαδίκτυο μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των ικανοτήτων και επικοινωνίας, των δεξιοτήτων συνεργασίας<sup>342</sup>. Μπορεί να συνδράμει επιπλέον στη διερεύνηση και αξιοποίηση των ιστορικών πηγών. Ειδικότερα, μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετάσχουν σε online μαθήματα ιστορικού περιεχομένου, σε ομαδικές συζητήσεις, σε παιχνίδια, κουίζ που είναι διαμορφωμένα και συνδεδεμένα με την ιστορία ενός τόπου, σε δραστηριότητες

<sup>340</sup> Μ. Ρεπούση, *Τοπικές Ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου*, Αθήνα 2000, σ. 123

<sup>341</sup> Α. Βακαλούδη, *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες. Θεωρία και πράξη*, Αθήνα 2003, σ. 27

<sup>342</sup> Η. Καρασσαβίδης, «Κονστρακτιβιστική μάθηση μέσω διαδικτύου: δυνατότητες και προοπτικές», στα: Πρακτικά Β. Μακράκης (επιμ.). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από απόσταση*. Αθήνα 2001, σ. 305-306

που καλλιεργούν την ιστορική σκέψη. Τέλος, παρέχει τη δυνατότητα λήψης πολλών εφαρμογών, προγραμμάτων, παρουσιάσεων και παιχνιδιών όπου παρουσιάζονται *«φόρμες ανάλυσης ιστορικών τεκμηρίων με σχετικά παραδείγματα»*.

Ακόμη, οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν στη μεταφορά εκπαιδευτικού υλικού ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε απόσταση μεταξύ τους. Σε αυτήν την περίπτωση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τη χρήση του You Tube, τη χρήση της εφαρμογής Google earth, τη χρήση κοινωνικών δικτύων, τις ιστοεξερευνήσεις και τα ψηφιακά μουσεία.

## Επίλογος

Στην παρούσα εργασία επικεντρωθήκαμε στο μάθημα της ιστορίας καθώς είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που δυσκολεύει πολύ τους μαθητές λόγω του όγκου πληροφοριών που παρέχει και λόγω της διδασκαλίας του. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ξεπεράσει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, να αποδεσμευθεί από κάθε είδους δασκαλοκεντρική διδασκαλία και να προσεγγίσει εναλλακτικά και διεπιστημονικά το μάθημα της ιστορίας. Ο δάσκαλος οφείλει να είναι καταρτισμένος προκειμένου να μεταδώσει στους μαθητές του τη μαγεία της ιστορικής γνώσης και να εφαρμόζει όλες τις θεωρίες που διέπουν τη μάθηση.

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι ένα ακόμη στοιχείο που δυσκολεύει τους μαθητές δημιουργώντας τους αρνητικά συναισθήματα για το μάθημα αυτό καθώς "αναγκάζονται" να απομνημονεύσουν μεγάλο όγκο επουσιωδών πληροφοριών προκειμένου να αποκτήσουν έναν καλό βαθμό και να γίνουν ανταγωνιστικοί.

Η επιστράτευση πολλών υποστηρικτών μέσω αναφορικά με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της ιστορικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία. Ως εκ τούτου, στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν προτάσεις που αποσκοπούν στο να επισημοποιήσουν τη δυνατότητα εφαρμογής πολλών πρακτικών διδασκαλίας και αξιολόγησης. Οι προτάσεις που παρουσιάζονται σε αυτή την εργασία είναι ενδεικτικές και προήλθαν ύστερα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε. Ωστόσο, υπάρχουν κι άλλες τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν. Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα συνδυασμού εναλλακτικών και παραδοσιακών τεχνικών (παρατήρηση, γραπτές και προφορικές εξετάσεις κ.ά.).

Ο εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο γιατί είναι εκείνος που θα επιλέξει την κατάλληλη διδασκαλία και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει. Αυτές δόκιμο είναι να συμβαδίζουν με το μαθησιακό προφίλ, τις ανάγκες, τις επιθυμίες και την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών που πλαισιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη νέα αυτή προοπτική, η διδασκαλία θα εστιάζει στη διαδικαστική και εννοιολογική γνώση. Οι μαθητές «θα μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» και θα καλλιεργούν τις νοητικές τους δεξιότητες μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως και το σχολείο, για να λειτουργήσει σωστά επιφέροντας θετικές εμπειρίες στον μαθητή, θα πρέπει να συνδέεται με τη διαδικασία

της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου «είτε ως αποτέλεσμα διαδικασιών αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης είτε ως αποτέλεσμα συνολικής προσπάθειας όλων των παραγόντων του σχολείου». <sup>343</sup>

---

<sup>343</sup> Κ. Κηροποιού-Κουτρομανίδου, Διδακτορική Διατριβή "Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: ιστορική διάσταση και σύγχρονες τάσεις", Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη 2011, σ. 268, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, χχ/χχ/2011 διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/42405#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21

## Πηγές και Βιβλιογραφία

### A. Πηγές

#### 1. Δημοσιευμένες Πηγές

- ΥΠΕΠΘ, Απόφαση Αριθ. 21072α/Γ2 (ΦΕΚ 303/τ. Β' / 13-03-2003) «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση», Αθήνα 2003, σ. 184
- ΠΔ 121/1995 (ΦΕΚ 75/Α/18-4-1995), «Προαγωγή μαθητών-επανάληψη τάξης», σ. 1, στην ιστοσελίδα: Νέα Παιδεία, διαθέσιμο στο: <https://drive.google.com/file/d/0Bw3a19MBZPaIa0JrcG5GNjVYYzQ/view>
- ΠΔ 8/1995 (ΦΕΚ Α/10.01.1995) "Αξιολόγηση Μαθητών Δημοτικού Σχολείου", σ. 2, στην ιστοσελίδα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διαθέσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Axiologisi\\_AMEA/P.D.%208%20-1995-%20FEK.%203%20-A-%2010-1-95.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%208%20-1995-%20FEK.%203%20-A-%2010-1-95.pdf)

#### 2. Εφημερίδες

- *Βήμα*

#### 3. Διαδικτυακές Πηγές

- Noonan B. & Dubcan CR, *Peer and Self-Assessment in High Schools. Practical Assessment Research & Evaluation*, 2005, διαθέσιμο στο: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol10/iss1/17/>, ημερομηνία προσπέλασης: 15.5.21
- Αλεξιάτος Χ. & Ε. Ευσταθίου, Μεταπτυχιακή εργασία "Η αξιολόγηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πώς και γιατί.", Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά, Πειραιάς 2017-2018, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό Αποθετήριο Ωκεανίς, 2017, διαθέσιμο στο: <http://oceanis.lib.puas.gr/xmlui/handle/123456789/4165>, ημερομηνία προσπέλασης: 15.5.21
- Αλεξίου Ε., Μεταπτυχιακή εργασία "Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές



αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή", Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, *Ιωάννινα 2013*, στην ιστοσελίδα: *Ιδρυματικό Αποθετήριο Ολυμπιάς*, 2013, διαθέσιμο στο: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream>, ημερομηνία προσπέλασης: 1.5.21

- Αποστολίδου Β., *Λογοτεχνία και ιστορία Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση*, στην ιστοσελίδα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, διαθέσιμο στο: [https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature\\_history/apostolidou-literature-history.pdf](https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21
- Βαϊνά Μ., *Θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Αθήνα 1997, στην ιστοσελίδα: Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/Yliko/BAINA%20ΤΟΠΙΚΗ%20STORIA.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 7.5.21
- Γιαννακόπουλος Δ., *Η αξιολόγηση του μαθήματος της ιστορίας και η αξιολόγηση της διδασκαλίας της ιστορίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Γενική Θεώρηση*, στην ιστοσελίδα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyhos9/GIANAKOPOULOS.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 7.5.21
- Γιαννοπούλου Κ., *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος/βιωματικής μάθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια πρακτική εφαρμογή. Το παράδειγμα της Θράκης*, στην ιστοσελίδα: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων μαθητών, διαθέσιμο στο: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/2\\_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2\\_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%B4%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%B1.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%B4%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%B1.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21
- Γιάτσου Ε., Πτυχιακή εργασία *"Τοπική ιστορία Λουτρακίου Ποζάρ"*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα 2017, στην ιστοσελίδα:

- Ιδρυματικό Καταθετήριο Δυτικής Μακεδονίας, διαθέσιμο στο: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/772>, ημερομηνία προσπέλασης: 7.5.21
- Γιώτης Γ., Διδακτορική διατριβή "*Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914 και εξής)*", Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2012, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 2012, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29311#page/20/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 14.5.21
  - Γκελαμέρης Δ., Διδακτορική διατριβή "*Οι μελλοντικές τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: έρευνα πεδίου με τη μέθοδο Delphi*", Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 2019, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2019, διαθέσιμο στο: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/49938>, ημερομηνία προσπέλασης: 15.5.21
  - Γρηγοράτου Ε. & Α. Μήνας, *Το νομοθετικό πλαίσιο στην αξιολόγηση του μαθητή*, Δράμα χ.χ., διαθέσιμο στο: <http://12dim-n-irakl.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/SYNEDRIO%20DRAMAS%201.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 3/5/21
  - Δημητριάδης Σ., *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*, Αθήνα 2015, στην ιστοσελίδα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα, 2015, διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/3397/2/finalpdf.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 3/5/21
  - Θεοχάρης Δ., Διδακτορική διατριβή "*Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*", Αθήνα 2011, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 2011, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/27371#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 5.5.21
  - Θώδης Γ., *Μεθοδολογικοί τρόποι προσέγγισης της διδασκαλίας της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα 2011, στην ιστοσελίδα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και

Εκπαίδευσης, διαθέσιμο στο: [http:// www.elliepek.gr/ documents/ secondissue/ 6Thodis\\_Gewrgios. pdf](http://www.elliepek.gr/documents/secondissue/6Thodis_Gewrgios.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 7.5.21

- Καρακώτιας Κ., *Όταν η ιστορία συναντάει τη λογοτεχνία*, 2018, στην ιστοσελίδα: Εφημερίδα των Συντακτών, διαθέσιμο στο: [https:// www.efsyn.gr/ tehneseis-biblia/ anoihto-biblio/ 139067\\_otan-i-istoria-synantaei-ti-logotehnia](https://www.efsyn.gr/tehneseis-biblia/anoihto-biblio/139067_otan-i-istoria-synantaei-ti-logotehnia), ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21
- Κασσωτάκης Μ., *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του*, στο: Ι. Κωνσταντίνου, *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Από τον «επιθεωρητισμό» στις διαπραγματεύσεις διαρκείας*, Ιωάννινα 2013, διαθέσιμο στο: [http:// edu.pep.uoi.gr/ eeep/ images/ ergasies/ konstantinou. pdf](http://edu.pep.uoi.gr/eeep/ images/ergasies/konstantinou.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21
- Κηροποπού-Κουτρομανίδου Κ., Διδακτορική Διατριβή "*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: ιστορική διάσταση και σύγχρονες τάσεις*", Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη 2011, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, διαθέσιμο στο: [https:// thesis.ekt.gr/ thesisBookReader/ id/ 42405#page/ 1/ mode/ 2up](https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/42405#page/1/mode/2up), ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21
- Κόκκινος Γ., *Η διδακτική της ιστορίας, διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση*, 1998, τ.20, στην ιστοσελίδα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού: Μνήμων, διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/view/8370/8541>,
- Κομματάς Ν., Μεταπτυχιακή διατριβή "*Ανάπτυξη ηλεκτρονικού μαθήματος για την διδασκαλία αρχών της στατιστικής στις κοινωνικές επιστήμες*", Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2009, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών εργασιών, 29.09.2009, διαθέσιμο στο: [http:// ikee. lib. auth.gr/ record/ 112873/ files/ %CE%9A%CE%9F%CE%9C%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%A3.pdf](http://ikee.lib.auth.gr/record/112873/files/%CE%9A%CE%9F%CE%9C%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%A3.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 5.5.21
- Κωνσταντινίδης Σ., *Ιστορία και λογοτεχνία*, 8.10.2017, διαθέσιμο στο: [https:// www. philenews.com/ f-me-apopsi/ arthra-apo-f/article/436192/ istoria-kai-logotechnia](https://www.philenews.com/f-me-apopsi/arthra-apo-f/article/436192/istoria-kai-logotechnia), ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21
- Κωνσταντίνου Ι., Διδακτορική διατριβή "*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση: διερεύνηση των θεσμικών*

*μέτρων, των εκπαιδευτικών θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011)*", Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2015, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/43723#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21

- Κωνσταντίνου Ι., Μεταπτυχιακή εργασία *"Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Από τον «επιθεωρητισμό» στις διαπραγματεύσεις διαρκείας"*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2013, στην ιστοσελίδα: Εργαστήριο Έρευνας Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, διαθέσιμο στο: <http://edu.per.uoi.gr/eeerpee/images/ergasies/konstantinou.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21
- Κωστοπούλου Α., *Το εκπαιδευτικό δράμα στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων του Ανθολογίου Γ' & Δ' Δημοτικού*, στην ιστοσελίδα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, διαθέσιμο στο: [http://mareponticum.bscc.duth.gr/index\\_htm\\_files/kostoroulou\\_prak\\_2.pdf](http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/kostoroulou_prak_2.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21
- Λούβη Ε. & Ξιφαράς Δ., *Ιστορία: Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα 2007, στην ιστοσελίδα: Φωτόδεντρο: Διαδραστικά Σχολικά βιβλία, διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K09>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.3.21
- Μαραγκόπουλος Α., άρθρο, *Η αβάσταχτη ελαφρότητα της σχολικής ιστορίας*, διαθέσιμο στο: <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1362>, 1989, ημερομηνία προσπέλασης: 7.5.21
- Μάρκου Κ., Μεταπτυχιακή εργασία *"Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης"*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2019, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό Αποθετήριο Ολυμπιάς, 2019, διαθέσιμο στο: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/29480/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%9A%CE%9F%CE%A5%20%CE%9A%CE%9B%CE%95%CE%9F%CE%A0%CE%91%CE%A4%CE%A1%CE%91%202019.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 11.5.21
- Μπουζάκης Σ.. «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνικό επαγγελματική εκπαίδευση», στο: Ε. Γρηγοράτου & Α. Μήνας, Το νομοθετικό πλαίσιο στην αξιολόγηση του

μαθητή, Δράμα χ.χ., στην ιστοσελίδα: 12ο Δημοτικό σχολείο Ηρακλείου Αττικής, χ.χ., διαθέσιμο στο: <http://12dim-n-irakl.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/SYNEDRIO%20DRAMAS%201.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 3/5/21

- Μπουζάκης Σ.: *«Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνικό επαγγελματική εκπαίδευση»*, στο: Ε. Γρηγοράτου & Α. Μήνας, *Το νομοθετικό πλαίσιο στην αξιολόγηση του μαθητή, Δράμα χ.χ.*, στην ιστοσελίδα: 12<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Ηρακλείου Αττικής, χ.χ., διαθέσιμο στο: <http://12dim-n-irakl.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/SYNEDRIO%20DRAMAS%201.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 3/5/21
- Μπούρας Α., *Διδακτορική Διατριβή "Αξιολόγηση και μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο"*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2005, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/22329#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21
- Ναχόπουλος Ν., *Διδακτορική Διατριβή "Η τοπική ιστορία στο δημοτικό σχολείο: στάσεις των δασκάλων του Νομού Πιερίας"*, Πανεπιστήμιου Αιγαίου, Ρόδος 2009, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28769#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 7.5.21
- Νεοφώτιστος Β., *Μεταπτυχιακή εργασία "Συσχέτιση των ΤΠΕ με τις θεωρίες μάθησης κατά την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία στη Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα"*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2018, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/45043#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης, 4.5.21
- Νεοφώτιστος Β. & Ταξίδης Χ., *Project Ρομποτικής*, στο: Ψηφιακά Πρακτικά 1<sup>ου</sup> συνεδρίου ΔΕΠΠΣ *«Πρότυπα πειραματικά σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα. Ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο»* Αθήνα 2014
- Νίκα Μ., Ε. Βεκρής κ.ά., *Οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο Δημοτικό*, Αθήνα 2017, στην ιστοσελίδα: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής, διαθέσιμο στο: [http://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/SJ\\_Categories\\_II\\_for\\_K2/Perigrafiki\\_Axiolog](http://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/SJ_Categories_II_for_K2/Perigrafiki_Axiolog)

isi/2019/Odigoi/2a\_Perigrafiki\_DHMOΤΙΚΟ\_A\_NEW.pdf, ημερομηνία  
προσπέλασης: 2.3.21

- Νικήτα Β., Διδακτορική διατριβή "*Η Βιοπαιδαγωγική-Διδακτική αρχή της εμπέδωσης στο μάθημα της βιολογίας*", Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2015, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών, 22.12.2015 διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/280561/files/Phd%20Venetia%20Nikita.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21
- Νικολάου Α., *Εκπαιδευτικό δράμα ιστορία και αρχαία*, στο Περιοδικό εκπαίδευση και θέατρο, τχ. 18, διαθέσιμο στο: [http://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Magazine/%CE%A418/T18\\_Gr%20%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%AC%CE%BF%CF%85.pdf?ver=2019-11-01-100635-243](http://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Magazine/%CE%A418/T18_Gr%20%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%AC%CE%BF%CF%85.pdf?ver=2019-11-01-100635-243), ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21
- Παιδαγωγικό ινστιτούτο, *Το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο με βάση τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα νέα βιβλία*, στην ιστοσελίδα: Παιδαγωγικό ινστιτούτο, διαθέσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko\\_yliko/dimotiko/istoria.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/istoria.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 7.5.21
- Παπαδόπουλου Σ., Μεταπτυχιακή εργασία "*Αυτοαξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: η περίπτωση του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*", Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2020, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό Αποθετήριο Ολυμπιάς, διαθέσιμο στο: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/30025/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%A0%CE%91%CE%A0%CE%91%CE%94%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A5%20%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%91%202020.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης: 3.3.21
- Παπαντώνη Μ., Μεταπτυχιακή εργασία "*Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού*", Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2012, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών, 23/02/2012,

διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/128710/files/GRI-2012-8208.pdf>,  
ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21

- Παρούτσας Δ.Κ., *Ο φάκελος εργασιών μαθητή ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, 2011, στην ιστοσελίδα: Η εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο, διαθέσιμο στο: <https://paroutsas.jmc.gr/portfol/evaluat.htm>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21
- Παρούτσας Δ.Κ., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Αθήνα 2011, στην ιστοσελίδα: *Η εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο*, διαθέσιμο στο: <https://paroutsas.jmc.gr/portfol/evaluat.htm>, ημερομηνία προσπέλασης: 25.4.2021
- *Προτάσεις για τη διδακτική της ιστορίας*, 2013 διαθέσιμο στο: <https://gosuccess.eu/2013/11/protasis-gia-ti-didaktiki-tis-istorias/>, ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21
- Σολομών Ι., «*Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*», Αθήνα 1999, στην ιστοσελίδα: Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, διαθέσιμο στο: [http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1\\_solomon\\_MEROS\\_A.pdf](http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1_solomon_MEROS_A.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21
- Στύλα Δ. & Α. Μιχαλοπούλου, *Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*, 2014, τ. 16, αρ. 64, στην ιστοσελίδα: Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, διαθέσιμο στο: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tonima/article/view/97/80>, ημερομηνία προσπέλασης: 11.5.21
- *Σχολική επίδοση, στην ιστοσελίδα: Ειδική Αγωγή, διαθέσιμο στο: https://eidikiagogi.webnode.gr/%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CF%80%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%83%CE%B7/*, ημερομηνία προσπέλασης: 11.5.21
- Τσουμπούλη Κ., Μεταπτυχιακή εργασία "*Παραδοσιακές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή*", Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2012, στην ιστοσελίδα: Ιδρυματικό αποθετήριο Ολυμπιάς, διαθέσιμο στο: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5749/1/M.%20E.%20%CE%A4%CE%A3%CE%9F%CE%A5%CE%9C%CE%A0%CE%9F%CE%A>

5%CE%9B%CE%97%20%CE%9A%CE%A9%CE%9D%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%91.pdf, ημερομηνία προσπέλασης: 11.5.21

- Φανουράκη Κ., Διδακτορική διατριβή *"Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση"*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα 2010, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/19219#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 10.5.21
- Φράγκου Μ., Μεταπτυχιακή εργασία *"Η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο–Η οπτική των μαθητών"*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος 2019, στην ιστοσελίδα: Αμητός: Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, διαθέσιμο στο: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle>, ημερομηνία προσπέλασης: 4.5.21
- Φώταρης Π., Διδακτορική διατριβή *"Αξιολόγηση πολυμεσικού μαθησιακού υλικού με εφαρμογή της θεωρίας απόκρισης ερωτήματος σε συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης"*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2011, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, διαθέσιμο στο: [https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14324/5/Photaris\\_PhD2011.pdf](https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14324/5/Photaris_PhD2011.pdf), ημερομηνία προσπέλασης: 5.5.21
- Χαμπηλομάτη Π., Διδακτορική διατριβή *"Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης"*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2010, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 2010, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30148#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 3.4.21
- Χανιωτάκης Ν., Διδακτορική διατριβή *"Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο"*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 1999, στην ιστοσελίδα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 1999, διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/11263#page/1/mode/2up>, ημερομηνία προσπέλασης: 5.5.21



## **B. Βιβλιογραφία**

### **1. Ελληνόγλωσσα Βιβλιογραφία**

- Αβδελά Ε., *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα 1998
- Αθανασίου Λ., *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα 2000
- Αθανασίου Λ., Κ. Γεωργούση, *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές*, στα: Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας", Ιωάννινα 2006
- Ανδρέου Α., Μαντζούφας Π., *Θέματα οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα 1999
- Αυγερινός Π. Ε., Κόκκινος Γ., Παπαντωνάκης Γ., Σοφός Α., *Νέες τεχνολογίες και επιστήμες της αγωγής*, Αθήνα 2007
- Αύδη Α., Χατζηγεωργίου Μ., *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*, Αθήνα 2007
- Βακαλούδη Α., *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες. Θεωρία και πράξη*, Αθήνα 2003
- Βαρσαμίδου Α., Ρεζ Γ., *Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, 2007
- Βρεττός Ι., Κανάλης Α., *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*, Αθήνα 2009
- Γιαννακόπουλου Ε., *Η πληροφορική στην εκπαίδευση*, Αθήνα 1994
- Γιοκαρίνης, Κ *Ο σχολικός σύμβουλος: εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, Αθήνα 2000
- Γκίβαλος Μ., *Επιστήμη, γνώση και μέθοδος*, Αθήνα 2003
- Δαβαράκης Κ., Σαρρής Ν., Σωτηρίου Σ., Σάββας Σ. & Μάλλιου Ε., *Το εργαστήριο του μέλλοντος: Χρήση των τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Αθήνα 2003
- Δημαράς Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Αθήνα 1983, τ. 1
- Δημητριάδου Κ., *Ιστορία και γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*, Θεσσαλονίκη 2002

- Δημητρόπουλος Ε., *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: η αξιολόγηση του μαθητή, θεωρία-πράξη-προβλήματα*, Αθήνα 2002
- Καβαλιέρου Μ., «Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της ιστορίας», στο: *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα 2006
- Κανάκης Ι., *Η παραδοσιακή και η σύγχρονη αντίληψη για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, χ.τ. 1988, τ.10
- Καρασσαβίδης Η., «Κονστρακτιβιστική μάθηση μέσω διαδικτύου: δυνατότητες και προοπτικές», στις: *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από απόσταση*. Αθήνα 2001
- Καρτσιώτης Θ., Κέκκερης Γ., Σακονίδης Χ., *Η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Μια πρώτη αξιολόγηση*, Αθήνα 2005
- Κασσωτάκης Μ., *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, χ.τ. 2003
- Πασσάκου Κ., *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα 1980
- Κασσωτάκης Μ., Φλουρής Γ., *Μάθηση και διδασκαλία: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*, Αθήνα 2006
- Κασσωτάκης Μ., *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα 2013
- Κασσωτάκης Μ., *Αξιολόγηση της διδασκαλίας*, στο: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Αθήνα 1989, τ. 2
- Κασσωτάκης Μ., *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, χ.τ. 2003
- Κασσωτάκης Μ., Φλουρής Γ., *Μάθηση και διδασκαλία*, Αθήνα 2013
- Κόκκινος Γ., Γατσωτής Γ., *Τρόποι διδακτικής διαχείρισης επίμαχων και τραυματικών ιστορικών γεγονότων στη σχολική τάξη. Η μεθοδολογική πρόταση του James Percoco*, Αθήνα 2008
- Κόκκινος Γ., *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα 2003
- Κόκκινος Γ., *Το μάθημα της ιστορίας: Από τον φρονηματιστικό λόγο στην αναγκαιότητα της κριτικής γνώσης*, στο: *Φιλολογική*, Αθήνα 1995
- Κόκκινος Γ., *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας*, Αθήνα 2000

- Κόκκοτας Π., *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*, Αθήνα 1998
- Κόκορης Δ., *Ιστορία και λογοτεχνία*, Αθήνα 2005
- Κόμης Β., *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Αθήνα 2004
- Κονιαβίτης Θ., *Πλουραλισμός στην Κοινωνιολογία*, Αθήνα 1993
- Κορδάκη Μ., *Διδακτική της Πληροφορικής*, Πάτρα 2000
- Κοσσυβάκη Φ., *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Αθήνα 1998
- Κουλούρη Χ., *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία 1834-1914*, Αθήνα 1988
- Κωνσταντίνου Χ., Κωνσταντίνου Ι., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*, Αθήνα 2017
- Κωνσταντίνου Χ., *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα 2000
- Κωνσταντίνου Χ., *Το Καλό Σχολείο, ο Ικανός Εκπαιδευτικός και η Κατάλληλη Αγωγή ως Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη—Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*, Αθήνα 2015
- Λαζαράκου Ε., *Αξιολόγηση στο μάθημα της ιστορίας*, Αθήνα 2011
- Λαφατζή Ι., *Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη 2005
- Ματσαγγούρας Η., *Η σχολική τάξη*, Αθήνα 1999
- Ματσαγγούρας Η., *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, Αθήνα 1998
- Μαυροσκούφης Δ., *Διδακτική μεθοδολογία και ανάπτυξη κριτικής σκέψης*, Θεσσαλονίκη 2008
- Μπασέτας Κ., *Ψυχολογία της μάθησης*, Αθήνα 2002
- Μπρεντάνου Κ., «'Αλληλέγγυα' διδασκαλία της ιστορίας», στο: *Θέατρο και εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*, Αθήνα 2012
- Ντολιοπούλου Ε. & Γουργιώτου Ε., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*, Αθήνα 2008
- Ράπτη Α., Ράπτης Α., *Η Ιδεολογία των Νέων Τεχνολογιών: για μια σύνθεση παλιών και νέων αντινομιών*, στο Ι. Κεκές, *Οι Νέες Τεχνολογίες στην*

*Εκπαίδευση. Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών Φιλοσοφικές –Κοινωνικές προεκτάσεις*, Αθήνα 2004

- Ράπτης Α., Ράπτη Α., *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, Αθήνα 2001
- Ρεκαλίδου Γ., *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*, Αθήνα 2011
- Ρέλλος Ν., *Έλεγχος Μάθησης, Αξιολόγηση της Επίδοσης*, Αθήνα 2003
- Ρεπούση Μ., *Τοπικές Ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου*, Αθήνα 2000
- Ρεπούση, Μ. *Μαθήματα Ιστορίας*, Αθήνα 2004
- Τριλιανός Θ., *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, Αθήνα 1998
- Τσιάρας Α., *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα 2014
- Φλουρής Γ., «Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και διαβίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης», στο: *100 χρόνια από την ίδρυση του Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία μετεκπαίδευσης*, Ρέθυμνο 2003
- Χαρίσης Α., «Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)», στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*. Επιμ. Κακανά, Δ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε., Θεσσαλονίκη 2010

## **2. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Clarke S., *Formative Assessment in the Secondary Classroom*, London 2005
- Geeslin K. L., *Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom*, Hispania 2003
- Harris R., Haydn T., *Pupils' enjoyment of history: what lessons can teachers learn from their pupils;*, Curriculum Journal 2006
- Iggers G., *Η ιστοριογραφία στον 20<sup>ο</sup> αιώνα: Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*, Αθήνα 1991

- Khayldn I., *Προλεγόμενα*, Αθήνα 1980
- Peyrot J., *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη*, Αθήνα 2002
- Wilhelm S., Steketee G. S., *Cognitive therapy for obsessive compulsive disorder: A guide for professionals*, χ.τ. 2006

## Παράρτημα

**3. Άριστα:** Ο μαθητής περιγράφει ξεκάθαρα την κύρια ιδέα του θέματος. Δίνει συγκεκριμένες πληροφορίες. Η δομή των παραγράφων είναι σωστή. Έχει προετοιμαστεί κατάλληλα για την προφορική παρουσίαση της εργασίας. Απάντησε με σαφήνεια στις ερωτήσεις των ακροατών.

**2. Πολύ καλά:** Δόθηκαν επαρκής πληροφορίες. Είχε λίγα λάθη στη δομή των παραγράφων. Απάντησε στις περισσότερες ερωτήσεις των ακροατών.

**1. Καλά:** Τα επιχειρήματα του δεν ήταν πειστικά και τεκμηριωμένα. Έκανε καλή προσπάθεια στην παρουσίαση των πληροφοριών. Είχε λίγα λάθη στη δομή των παραγράφων. Δεν απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις των ακροατών.

**0.Φτωχή παρουσίαση.** Το θέμα της παρουσίασης έχει ασάφειες, δεν υπάρχει συνοχή στην παρουσίαση των πληροφοριών, είναι ακατανόητος-η. Δεν απάντησε σε καμία ερώτηση των ακροατών.

**ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ =**

### Εικόνα 1

*Ολιστική ρομπρίκα για την προφορική παρουσίαση μιας εργασίας*  
Διαθέσιμο στο: [file:///C:/Users/eleni/Downloads/97-349-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/eleni/Downloads/97-349-1-PB%20(1).pdf),  
ημερομηνία προσπέλασης: 2.3.21

### Περίληψη

Το μάθημα της ιστορίας αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο που απασχολεί αρκετά όλους τους συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πολλοί είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν με δυσφορία το μάθημα και αδυνατούν να εξοικειωθούν με αυτό. Η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα στη διδασκαλία της ιστορίας αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Στα πλαίσια αυτής της αναθεώρησης και στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η αξιολόγηση της ιστορικής εκπαίδευσης του μαθητή και η διαπίστωση της σχολικής του επίδοσης είναι σημαντική καθώς ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα έτσι να τροποποιήσει τη διδασκαλία του προκειμένου οι μαθητές του να είναι θετικά διακείμενοι προς αυτή αναπτύσσοντας την ιστορική τους συνείδηση και καλλιεργώντας τις διανοητικές τους δεξιότητες.